

Université de Montréal

Le point de vue d'adolescents doués québécois sur leur vécu scolaire : une recherche descriptive  
interprétative

*Par*

Caroline Caissie

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de M.A.  
en psychopédagogie

Mars 2021

© Caroline Caissie, 2021



Université de Montréal

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

*Ce mémoire intitulé*

**Le point de vue d'adolescents doués québécois sur leur vécu scolaire : une recherche  
descriptive interprétative**

*Présenté par*

**Caroline Caissie**

*A été évalué par un jury composé des personnes suivantes*

**Christine Brabant**

Présidente-rapporteuse

**Mélanie Paré**

Directrice de recherche

**Annie Malo**

Membre du jury

## Résumé

Depuis une dizaine d'années, on assiste à une sensibilisation grandissante à l'égard des caractéristiques et des besoins des élèves doués. Étant donné le faible nombre de recherches empiriques sur le sujet, on en sait actuellement très peu sur le vécu scolaire des jeunes doués québécois et sur ce qu'on peut faire pour les aider à atteindre leur plein potentiel. Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre la perception d'adolescents doués québécois quant à leur vécu scolaire, plus particulièrement de (1) décrire le vécu scolaire d'adolescents doués québécois et de (2) mieux comprendre les facteurs qui influencent positivement ou négativement leur vécu scolaire. Cette recherche descriptive interprétative est basée sur des entretiens non directifs effectués auprès de huit adolescents âgés de 12 à 18 ans qui ont préalablement reçu une évaluation de douance et qui ont passé plusieurs années dans le système scolaire québécois. Les résultats indiquent que le vécu scolaire des jeunes doués est constitué de neuf dimensions : (1) la relation avec les enseignants, (2) le rapport aux pairs, (3) les résultats scolaires, (4) les difficultés vécues à l'école, (5) les troubles associés, (6) les mesures d'adaptation et de flexibilité, (7) les habiletés, (8) les programmes particuliers et (9) les déménagements et changements d'école. Les facteurs ayant un impact positif sur le vécu scolaire des participants incluent l'évaluation de douance, les mesures d'adaptation, la médication reliée à un trouble associé, les enseignants, les programmes particuliers et la prise en compte des intérêts de l'élève. À l'inverse, la fermeture à leurs besoins d'apprentissage, le jugement des pairs et des enseignants, l'ennui, la répétition et l'isolement laissent une trace négative sur leur vécu scolaire. Les résultats obtenus dans cette recherche, bien qu'insuffisants pour dresser un portrait complet de la réalité des jeunes doués, offrent néanmoins des éclairages intéressants quant à cette dernière et peuvent contribuer à mieux les accompagner.

**Mots-clés :** élèves doués, vécu scolaire, douance, adolescents doués, point de vue



## Abstract

Over the last ten years, there has been increased awareness of the characteristics and educational needs of gifted students in Quebec. Because of the lack of empirical studies, very little is known about the perceptions and experience of gifted students regarding their schooling and how to support them to achieve their full potential at school. This research aims to better understand how gifted students view their schooling in Quebec, more specifically to: (1) describe how gifted students experience school, and (2) better understand what positively and negatively impact their experience. This is an interpretive descriptive research based on open-ended interviews with eight teenagers, aged between 12 and 18, who previously tested for giftedness and spent several years in the Quebec education system. Results show that their schooling experience is made up of nine dimensions: (1) relationship with teachers, (2) peer-to-peer relationship, (3) academic results, (4) school problems, (5) associated disorders, (6) flexibility and adaptation measures, (7) personal skills, (8) enriched academic programs, and (9) student mobility. Factors positively impacting gifted students' views on schooling include giftedness testing, adaptation measures, medication for associated disorders, teachers' perception and support, enriched academic programs and the level of involvement of students in school. Conversely, factors negatively impacting gifted students' views on schooling include close-mindedness, negative perception from peers and teachers, boredom, repetition and isolation. Findings from this research are far from enough to gain a broad understanding of gifted students but still offer interesting insights into the reality of Quebec gifted students and on what can be done to support the growth and development of gifted children.

**Keywords:** Gifted students, school experience, giftedness, talented children, point of view



# Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract .....	v
Table des matières .....	vii
Liste des tableaux.....	xi
Liste des figures.....	xiii
Liste des sigles et abréviations.....	xv
Remerciements .....	xix
Avant-propos.....	xx
Introduction.....	1
Chapitre 1 – Problématique .....	3
1.1. Douance : facteur de diversité au sein de la population scolaire .....	3
1.2. Besoins des élèves doués .....	4
1.3. Difficultés pouvant être vécues par les élèves doués .....	5
1.4. Répondre aux besoins des élèves doués à l’aide d’une perspective inclusive .....	6
1.5. Point de vue des adolescents doués .....	7
1.5.1. Recherches empiriques portant sur le point de vue d’élèves doués.....	8
1.5.2. Constats en lien avec la recension .....	11
1.6. Problème de recherche .....	12
1.7. Question de recherche .....	15
Chapitre 2 – Cadre conceptuel.....	17
2.1. Douance.....	17
2.1.1. Terminologie et définition.....	17



2.1.2. Évaluation de douance .....	18
2.1.3. Manifestations de la douance .....	19
2.1.4. Principaux modèles théoriques de la douance .....	20
2.1.4.1. Modèle Différenciateur de la Douance et du Talent (MDDT) 2.0.....	20
4.1.4.2. Modèle des trois anneaux de Renzulli (2006).....	23
2.2. Vécu scolaire .....	25
2.3. Objectifs de recherche .....	28
Chapitre 3 – Méthodologie .....	29
3.1. Recherche descriptive interprétative.....	29
3.2. Position de l'étudiante-chercheuse .....	30
3.3. Posture de recherche .....	31
3.4. Recrutement des participants à l'étude.....	32
3.5. Participants à l'étude .....	34
3.6. Collecte des données .....	36
3.6.1. Instruments .....	36
3.6.1. Entretien non directif .....	36
3.6.2. Journal de bord .....	38
3.6.2. Démarche de collecte des données .....	39
3.7. Analyse des données.....	40
3.8. Critères de scientificité.....	44
3.8.1. Validité interne.....	45
3.8.2. Validité externe .....	46
3.8.3. Fiabilité .....	47
3.9. Considérations éthiques.....	47

Chapitre 4 – Résultats .....	49
4.1. Catégories liées au vécu scolaire des participants .....	49
4.1.1. Relation avec les enseignants .....	50
4.1.2. Rapport aux pairs .....	55
4.1.3. Résultats scolaires .....	58
4.1.4. Difficultés vécues à l'école .....	62
4.1.5. Troubles associés.....	67
4.1.6. Mesures d'adaptation et de flexibilité .....	69
4.1.7. Habiletés.....	72
4.1.8. Programme particulier .....	76
4.1.9. Déménagements et changements d'école .....	77
4.1.10. Synthèse .....	79
4.2. Influences positives sur le vécu scolaire des adolescents doués.....	82
4.2.1. Évaluation de douance .....	83
4.2.2. Mesures d'adaptation et médication reliées à un trouble associé.....	85
4.2.3. Enseignants .....	86
4.2.4. Programmes particuliers .....	88
4.2.5. Prise en compte des intérêts de l'élève .....	89
4.2.6. Synthèse .....	90
4.3. Influences négatives sur le vécu scolaire des adolescents doués.....	91
4.3.1. Fermeture aux besoins d'apprentissage des jeunes doués .....	91
4.3.2. Jugement des pairs ou des enseignants.....	92
4.3.3. Ennui.....	94
4.3.4. Répétition .....	95

4.3.5. Isolement.....	96
4.3.6. Synthèse .....	97
Conclusion du chapitre 4.....	97
Chapitre 5 – Discussion des résultats.....	99
5.1. Relations avec les enseignants et les pairs .....	99
5.2. Réussite scolaire .....	102
5.3. Reconnaissance de la douance et des besoins qui y sont reliés .....	104
5.4. Limites de la recherche .....	108
Conclusion du chapitre 5.....	109
Conclusion .....	111
Références bibliographiques.....	115
Annexe 1.....	123
Annexe 2.....	127
Annexe 3.....	128
Annexe 4.....	129
Annexe 5.....	130

## Liste des tableaux

Tableau 1. – Critères d’inclusion de la recherche.....	33
Tableau 2. – Présentation des participants .....	35



## Liste des figures

Figure 1. –	MDDT 2.0 (Gagné, 2009).....	21
Figure 2. –	Modèle des trois anneaux de Renzulli (1978, cité dans Renzulli, 2006).....	24
Figure 3. –	Catégories composant le vécu scolaire .....	27
Figure 5. –	Démarche de la collecte de données .....	40
Figure 6. –	Composante de l'analyse des données : modèle interactif (Miles et Huberman, 2003, p. 31).....	42



## Liste des sigles et abréviations

AQD : Association Québécoise pour la Douance

CSE : Conseil Supérieur de l'Éducation

HPQ : Association Haut Potentiel Québec

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

QI : Quotient intellectuel

TDA/H : Trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité





*À tous ces oubliés du système scolaire.*



## Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien de Carl, mon amoureux, mon partenaire de vie, mon ange gardien. Merci de m'avoir encouragée à poursuivre lors des (nombreux) moments où je n'y croyais plus. Merci surtout de croire en moi et de continuellement m'inciter à me dépasser et à réaliser mes projets. Merci à Mélanie, ma directrice de recherche, qui a su me diriger avec douceur et bienveillance tout au long du processus. Merci à ma famille, qui a toujours su m'entourer d'amour. Un merci particulier à ma mère, Danièle, qui a toujours été à l'écoute et qui a mis de côté ses craintes et ses préoccupations pour me réconforter. Merci à Nico, qui, après toutes ces années, est toujours à un message de me faire éclater de rire. Merci à Hélène Paré qui m'a lancée sur cette piste de recherche et m'a soutenue à maintes reprises, surtout lors de mes moments de découragement. Merci aux jeunes doués qui m'ont accordé leur confiance et qui ont accepté de participer à cette recherche. Votre voix mérite d'être entendue.

Finalement, je tiens à souligner l'apport non négligeable de Kali, ronronthérapeute en chef, qui, à défaut d'avoir le mot juste, a toujours su m'offrir offrandes, câlins, bisous et accolades en guise de réconfort.

## Avant-propos

Alors que j’effectuais ma dernière année au baccalauréat en enseignement au secondaire, une question m’occupait l’esprit : que faire des élèves qui ont une soif d’apprendre plus grande que les autres, qui vont trop vite, qui s’ennuient plus facilement que leurs pairs, bref, qui n’entrent pas dans le moule actuel?

Je commençais dès lors à prendre conscience de cet iceberg qu’est la diversité de la population scolaire. Tout au long de mon baccalauréat, on m’avait beaucoup parlé des élèves ayant des handicaps ou des difficultés d’apprentissage marquées et à qui il me faudrait prêter une attention particulière en tant qu’enseignante. On m’avait somme toute assez peu préparée à enseigner aux « autres » élèves... Pourtant, pendant mes stages, il m’arrivait bien de percevoir une forme de résignation dans le regard de certains élèves qui, pourtant, ne souffraient pas de difficultés particulières. Je reconnaissais bien cette résignation devant un système scolaire peu adapté à leurs besoins, car je l’avais moi-même ressentie tout au long de mon parcours scolaire.

En parallèle de ces découvertes et de ces réflexions, on m’attribuait au même moment une évaluation de douance. Des mots étaient enfin mis sur le sentiment de différence qui m’avait accompagnée tout au long de mon parcours scolaire. Je comprenais enfin pourquoi l’école, pour moi, n’avait pas été tant un lieu d’apprentissage qu’un lieu d’attente, un lieu où je voguais de réflexion en réflexion, bien ancrée dans mon monde intérieur, sans jamais vraiment revenir à la surface.

Après cette évaluation, j’ai voulu apprendre comment mieux répondre aux besoins des élèves doués en tant qu’enseignante et contribuer à leur faire aimer l’école. Force était de constater que j’en savais peu sur eux – hormis ma propre expérience, loin d’être suffisante pour servir d’appui à mes pratiques d’enseignement – et que la recherche québécoise se faisait pratiquement muette à ce sujet . C’est donc de cet intérêt qu’a émergé cette recherche qui a pris maintes formes au fil du temps, mais qui a toujours eu le même objectif : donner une voix à nos élèves doués qui sont souvent oubliés par le système scolaire et mieux comprendre leurs besoins.

# Introduction

Le contexte sociohistorique du Québec fait en sorte qu'à ce jour, la réalité des adolescents doués québécois demeure méconnue et appelle des recherches empiriques afin d'avoir une meilleure compréhension de leurs besoins. Les enseignants reçoivent actuellement très peu de formation sur les élèves doués et ne savent pas toujours comment les accompagner adéquatement. Un besoin de plus en plus criant de formation se fait sentir alors qu'une vague de sensibilisation déferle sur le Québec depuis une dizaine d'années et que les parents de ces élèves réclament de meilleurs services éducatifs pour leurs enfants qui peuvent vivre des difficultés à l'école. La prise en compte du point de vue de ces jeunes sur leur vécu scolaire permettrait une meilleure compréhension de leur réalité et faciliterait la mise en place de pratiques pédagogiques adaptées à leurs besoins. Une recension des recherches portant sur le point de vue des jeunes doués met en évidence certains écueils. Le plus souvent, ces recherches sélectionnent des élèves doués ayant d'emblée de bons résultats scolaires. Puis, elles emploient des questionnaires fermés limitant le point de vue des jeunes à des catégories préétablies par les chercheurs. En tenant compte de ces informations, il paraissait important de chercher à mieux comprendre la perception d'élèves doués québécois quant à leur vécu scolaire sans leur imposer des dimensions précises.

Le premier chapitre de ce mémoire fait état du contexte général de la présente recherche et des difficultés pouvant être vécues par les élèves doués. On y propose de recourir au point de vue des élèves pour trouver des pistes de solutions adaptées à leur réalité. Puis, une recension de différentes recherches s'étant intéressées à leur point de vue permet de soulever certaines limites qui ont dû être prises en compte dans la présente recherche afin de mettre en valeur la voix des jeunes doués. Ensuite, le problème de recherche est étayé et mène à la question de recherche suivante « comment des élèves doués québécois perçoivent-ils leur vécu scolaire? »

Le deuxième chapitre recense différents aspects du concept de douance, tels que la terminologie et la définition, l'évaluation de douance et ses manifestations. On y effectue un survol des principaux modèles théoriques en matière de douance, soit celui de Gagné (2009) et de Renzulli

(2009). Puis, on s'intéresse au concept de vécu scolaire et à sa complexité. Ce chapitre se termine par nos objectifs de recherche qui sont les suivants : 1) décrire le vécu scolaire d'adolescents doués québécois et 2) mieux comprendre les éléments qui influencent positivement ou négativement leur vécu scolaire.

Le troisième chapitre fait état de la méthodologie choisie dans le cadre de cette recherche, soit une méthode descriptive interprétative. On y détaille le processus d'échantillonnage, le choix de l'instrument de collecte de données et la démarche d'analyse. Ce chapitre expose également la posture adoptée par l'étudiante-chercheuse afin de mettre en valeur le point de vue des jeunes. Les critères liés à la crédibilité, à la transférabilité et à la fiabilité de la recherche sont également étayés. Finalement, il est question des considérations éthiques.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche. Ils sont articulés autour des objectifs de la recherche et sont constitués de catégories. Celles-ci ont été créées à partir du regroupement de thèmes dégagés à travers le discours des participants.

Le cinquième chapitre, qui en est un de discussion, s'articule autour de trois catégories permettant de décrire le vécu scolaire des participants et met en relation les résultats de la recherche avec l'état des connaissances sur les élèves doués.

Finalement, la conclusion résume les grandes lignes du mémoire.

# Chapitre 1 – Problématique

Ce premier chapitre met en lumière la pertinence sociale et scientifique du travail de recherche et expose les principaux fondements de la problématique choisie. Il sera d’abord question de la douance comme facteur d’hétérogénéité au sein de la population scolaire. Les besoins des élèves doués et les difficultés pouvant être vécues par ces derniers seront ensuite détaillés. La perspective inclusive sera brièvement présentée comme un moyen pour les écoles de donner une voix aux élèves doués en tant qu’experts de leur propre vécu scolaire et être mieux en mesure de les comprendre et de trouver les moyens de répondre à leurs besoins. Le point de vue des élèves doués sera ensuite exploré, notamment à l’aide d’une recension des recherches empiriques s’étant intéressées à celui-ci. Cette recension permettra de relever certains écueils à éviter dans la présente recherche afin de contribuer à l’avancement des connaissances sur les élèves doués québécois. Le contexte québécois servira d’ailleurs d’assise à notre argumentation. Finalement, le problème de recherche et la question de recherche seront proposés.

## 1.1. Douance : facteur de diversité au sein de la population scolaire

Le système scolaire québécois doit composer avec une diversité croissante. À l’instar des villes dans lesquelles ils évoluent, les milieux scolaires accueillent une population à l’hétérogénéité grandissante, que ce soit sur les plans ethnoculturel, linguistique ou religieux (Borri-Anadon et al., 2015). À cela s’ajoutent de nombreuses différences se rapportant au genre, au niveau socioéconomique, à la motivation, aux acquis, aux performances scolaires, au rythme d’apprentissage, au potentiel intellectuel, etc. (Bergeron, 2014).

Les élèves doués font partie de cette diversité qui caractérise la population scolaire québécoise (MÉES, 2020). Le MÉES (2020) souligne la diversité des profils au sein même de ce groupe d’élèves qui présentent des besoins variés et pour qui il existe différentes façons de les soutenir dans leur développement. Ces élèves présentent des besoins auxquels le milieu scolaire doit répondre (MÉES, 2017; MÉES, 2020).



## **1.2. Besoins des élèves doués**

Les élèves doués ont des besoins variés qui peuvent prendre plusieurs formes. Plusieurs de leurs besoins sont partagés par leurs pairs neurotypiques; toutefois, l'intensité de ces besoins et leur expression peuvent différer (MÉES, 2020).

Les jeunes doués présenteraient un profil de développement et de fonctionnement différent nécessitant parfois un enseignement adapté (Bélanger, 2019; Chevrier et al., 2017; Gagné et Shore, 1990). Cela serait encore plus marqué chez les adolescents doués, dont l'engagement dépendrait en partie de l'usage de supports pédagogiques adaptés (Cuhe et al., 2010).

Ces élèves auraient aussi besoin de développer des stratégies cognitives et métacognitives. Comme ils présentent des capacités intellectuelles et du contrôle exécutif élevés (Aubry, 2018), une mémoire de travail précise et 2,5 fois supérieure à la normale ainsi qu'une vitesse accrue du traitement de l'information (Nunès et Rivard, 2019), leurs apprentissages se font généralement facilement et sans mobilisation consciente des stratégies (MÉES, 2020). Cela est problématique puisque certains d'entre eux ne développent pas de méthodes de travail efficaces (MÉES, 2020). Sans stratégies cognitives et métacognitives efficaces, ces élèves se retrouvent à risque de vivre d'importantes difficultés lorsque les apprentissages se complexifient, notamment au secondaire.

Les élèves doués rechercheraient aussi davantage le contact avec l'adulte que leurs pairs (Cordier, 2014; Webb et al., 2016). Ils auraient par ailleurs des champs d'intérêt différents de ces derniers (Cuhe et al., 2010; Webb et al., 2016).

Les jeunes doués éprouveraient un vif intérêt à approfondir les sujets qui les passionnent, à y réfléchir et à les aborder avec créativité (MÉES, 2020). Si l'ensemble des élèves québécois éprouvent le besoin d'être exposés à des situations d'apprentissage signifiantes et qui tiennent compte de leurs intérêts et de leurs compétences, cela l'est encore davantage pour les élèves doués qui, le plus souvent, ne s'y engageront que s'ils jugent signifiante l'activité proposée (MÉES, 2020).

### **1.3. Difficultés pouvant être vécues par les élèves doués**

Si on ne répond pas à leurs besoins, les élèves doués peuvent vivre de nombreuses difficultés sur le plan scolaire, mais aussi sur le plan comportemental.

Les élèves doués ne sont pas à l'abri de la sous-performance scolaire (Janos et al., 1985; Rivest, 2013). On estime même qu'environ 50 % d'entre eux ne performeraient pas à la hauteur de leur potentiel (Bélanger, 2019; NCEE, 1984, cité dans Snyder, 2013). Bon nombre de causes peuvent être à l'origine d'une sous-performance chez les élèves doués : perte de motivation due au décalage entre leurs capacités intellectuelles et celles des autres élèves (Cuche, 2013), ennui (Bléandonu et Revol, 2010), absence de méthodes de travail efficaces (Bléandonu et Revol, 2010; Cuche, 2013; Gibello, 1997; Snyder, 2013), attentes et investissement parental insuffisants ou excessifs (Cuche, 2013; Reis et McCoach, 2000), degré élevé de procrastination (Cuche, 2013), inadéquation du système scolaire quant à leurs besoins (Besançon et Peters, 2006; Gibello, 1997) ou trouble spécifique des apprentissages qui accompagne la douance (Bélanger, 2019; Gauvrit, 2014; Silverman, 2003). La double-exceptionnalité douance et TDA/H engendrerait des défis plus grands au niveau de l'attention soutenue et de l'attention divisée, et complexifierait le filtrage des stimuli ambiants et de l'impulsivité (Nunès et Rivard, 2019). Certains chercheurs considèrent qu'environ le tiers des élèves doués se retrouverait, à un moment ou à un autre, en situation d'échec scolaire (Gauvrit, 2014). Les élèves doués peuvent ainsi expérimenter des difficultés à l'école, sous-performer ou vivre des échecs scolaires.

L'absence d'une prise en compte des besoins des jeunes doués peut conduire à certains problèmes comportementaux, tels que perte de motivation, absentéisme chronique ou rejet des acteurs de leurs milieux scolaires et des activités leur étant proposée (CSE, 1983). Les jeunes doués seraient particulièrement vulnérables à l'ennui, car leur imaginaire offrirait davantage de stimulation que certaines activités proposées en classe (Robert et al., 2010). Ils auraient de grandes difficultés à accomplir des tâches pour lesquelles ils voient peu d'intérêt (Bélanger, 2019) et ressentiraient une aversion pour les tâches simples et répétitives (Bélanger, 2018a; MÉES, 2020; Robert et al., 2010). Ces élèves seraient susceptibles de devenir agités lorsqu'ils manquent de stimulation (Bélanger, 2019) et exprimeraient leur ennui par des conduites inadaptées en

classe (McNabb, 1997). Ces comportements pourraient présenter certaines similitudes avec ceux d'élèves ayant un TDA/H (Mullet et Rinn, 2015; Webb et al., 2016), surtout lorsqu'ils s'ennuient (Cordier, 2014).

Ainsi, il paraît nécessaire de nuancer certaines idées reçues qui laissent entendre que les élèves doués n'ont pas besoin d'un accompagnement pédagogique adapté à leurs besoins. Bien que l'absence d'une reconnaissance de leurs besoins d'apprentissage n'engendre pas systématiquement d'échecs scolaires, elle peut être à l'origine d'une sous-performance scolaire ou de problèmes de comportement.

#### **1.4. Répondre aux besoins des élèves doués à l'aide d'une perspective inclusive**

La Politique de la réussite éducative (MÉES, 2017) donne la priorité aux besoins de tous les élèves : handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, issus de milieux défavorisés, doués ou simplement exempts de difficultés particulières. Cela s'inscrit dans une perspective inclusive qui met de l'avant une éducation accessible et de qualité pour tous les élèves, et ce, indépendamment de leurs niveaux d'habiletés, de leur origine socioéconomique et ethnoculturelle (Teixeira, 2019). Le but de l'inclusion scolaire « est d'éliminer l'exclusion, qui est l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité concernant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique [...] et les aptitudes, ainsi que l'absence de réponse à cette diversité. » (UNESCO, 2009, p. 4).

Ce discours relié à l'inclusion scolaire effectue une rupture avec certaines idées parfois véhiculées dans le milieu de l'éducation et favorisant l'exclusion des élèves doués ou l'absence de réponse à leurs besoins, notamment celle où l'on affirmait que la mise en place de services dédiés aux élèves doués ne ferait qu'accroître des inégalités sociales déjà existantes (Bélanger, 2019; Gruda, 2009; Nunès et Rivard, 2019).

Les connaissances accumulées par la recherche dans les dernières décennies permettent maintenant d'affirmer qu'il est faux de croire que les élèves doués sont aptes à développer leurs compétences et actualiser leur potentiel de façon autonome (MÉES, 2020). Ces élèves, tout

comme leurs pairs, ont besoin d'un milieu qui les soutient adéquatement et avec bienveillance dans leur cheminement scolaire.

Les milieux inclusifs doivent effectuer un examen détaillé de la façon dont les obstacles aux apprentissages et à la participation peuvent être minimisés pour tous les élèves (Booth et Ainscow, 2012). Dans ces milieux, la participation des élèves est non seulement encouragée, mais sollicitée et valorisée. L'objectif de cet accueil du point de vue des élèves, dont ceux qui sont marginalisés, vise à augmenter l'engagement dans les apprentissages. Il permet également au personnel scolaire d'ajuster l'enseignement et l'ensemble des aspects de la vie scolaire de manière proactive et préventive (Booth et Ainscow, 2012).

Il convient de questionner la possibilité qu'ont les élèves doués de donner leur avis sur leur processus éducatif. En s'intéressant à ce qu'ils pourraient nous apprendre de leur situation, les milieux scolaires pourraient favoriser une plus grande participation de ces élèves à leur école, à leur programme d'études ainsi qu'à leur communauté scolaire.

## **1.5. Point de vue des adolescents doués**

La perspective inclusive a pour objectif de donner une voix à ceux dont les besoins sont minimisés dans la société et dans le système scolaire. Pour favoriser l'implication des élèves doués dans leur éducation et ainsi mieux comprendre leurs besoins, il semble primordial de s'intéresser à leur point de vue.

Du côté de la recherche, le point de vue, les attitudes et les perceptions des adolescents doués ont fait l'objet de plusieurs recherches empiriques francophones et anglophones dans les dernières décennies. Nous en avons répertorié près d'une douzaine afin de les comparer et de mettre en lumière les connaissances scientifiques liées au point de vue des adolescents doués. Cette analyse permettra de mettre en évidence des éléments à prendre en compte dans la présente recherche afin de contribuer à l'avancement des connaissances sur les adolescents doués québécois.

### **1.5.1. Recherches empiriques portant sur le point de vue d'élèves doués**

Les recherches recensées portant sur le point de vue d'élèves doués, s'échelonnant entre 1986 et 2020, adoptent pour la plupart l'un des angles de recherche suivants : les perceptions ou les attitudes d'élèves doués quant à leur étiquette d'élèves doués et talentueux (Felhusen et Dai, 1997; Guskin et al., 1986; Berlin, 2009), les perceptions ou les attitudes d'élèves doués quant à leur douance (Coleman et Cross, 2014; Kerr et al., 1988; Manaster et al., 1994) et les perceptions ou attitudes d'élèves doués quant à des programmes dédiés aux élèves doués et talentueux ou quant à différents types de regroupements (Adam-Byers et al., 2004; Felhusen et Dai, 1997; Rouaud, 2020). D'autres angles de recherche ont aussi fait l'objet de recherches, comme la perception d'adolescents doués à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé (Laliberté, 2015), la perception d'élèves doués quant à leur présent et à leur futur (Krnetá, 2016) ou encore les attitudes et perceptions d'élèves doués quant aux relations avec les pairs (Felhusen et Dai, 1997). Il est à noter que seule la recherche de Felhusen et Dai (1997) s'est intéressée simultanément à trois angles de recherche sur les perceptions de ces élèves.

Les contributions de ces recherches sont multiples. D'abord, en ce qui concerne les perceptions ou les attitudes d'élèves doués quant à leur étiquette d'élèves doués et talentueux, les recherches recensées obtiennent des résultats variés. Guskin et al. (1986) notent que chez leurs participants (n=295), le fait d'être étiqueté doué et talentueux est principalement associé à des stéréotypes positifs. D'un point de vue social, les participants à cette recherche ne percevaient généralement pas un sentiment majeur de différence avec leurs pairs, même si une minorité d'entre eux ont rapporté des réactions négatives à leur endroit. Pour ces participants, la douance ou le talent paraissaient associés à du travail acharné.

Cette dernière idée se retrouve d'ailleurs dans les résultats de Felhusen et Dai (1997) où la majorité des participants (n=305) percevaient leurs habiletés comme étant proportionnelles à leurs efforts, ce que les auteurs considèrent comme une vision incrémentale de leurs habiletés. Berlin (2009), qui s'est également intéressée à la perception d'élèves doués quant à leur étiquette, a distingué pour sa part les perceptions d'élèves très doués de celles d'élèves doués, notant au passage des différences mesurables entre celles-ci. À l'instar des participants de Guskin et al. (1986), les participants de la recherche de Berlin (2009) ont aussi abordé les stéréotypes

associés à la douance, mais de manière beaucoup moins favorable. Selon Berlin (2009), les effets négatifs des stéréotypes liés à la douance seraient minimisés dans les programmes adaptés aux besoins des élèves doués.

Les perceptions d'élèves doués quant à différents types de regroupements ou quant à des programmes dédiés aux élèves doués et talentueux ont pour leur part fait l'objet d'autres recherches recensées. Les résultats de ces recherches vont à peu près tous dans le même sens : les regroupements homogènes (incluant ou non les programmes dédiés aux élèves doués) seraient perçus positivement par la majorité des participants (Adam-Byers et al., 2004; Clark, 2009; Rouaud, 2020). Les perceptions de ces regroupements sur le plan social seraient plus nuancées. En effet, certains participants ressentaient des sentiments partagés à cet égard (Adams-Byers et al., 2004), alors que d'autres percevaient globalement de façon positive leurs relations sociales au sein de ces regroupements.

En ce qui concerne l'expérience d'être doué, les recherches recensées mettent en valeur des sentiments partagés chez les participants (Coleman et Cross, 2014; Kerr et al., 1988; Manaster et al., 1994). Les participants de ces recherches considèrent qu'il y a de bons côtés comme de mauvais côtés à la douance (Coleman et Cross, 2014; Kerr et al., 1988; Manaster et al., 1994). Certains participants ont relevé au passage davantage de bénéfices à la douance sur les plans académique et personnel que sur le plan social (Coleman et Cross, 2014; Kerr et al., 1988). Plusieurs participants à la recherche de Coleman et Cross (n=15) percevaient même leur douance comme un handicap social et certains d'entre eux allaient jusqu'à filtrer de l'information à leur sujet afin de minimiser la visibilité de leur douance.

La recherche de Laliberté (2015) est la seule recherche s'étant intéressée au point de vue d'élèves doués québécois évoluant dans des programmes ordinaires. Ses résultats mettent en valeur l'importance que revêtent l'enseignant et ses pratiques pédagogiques quant à l'intérêt d'aller en classe pour les participants. Le défi intellectuel représenté par les tâches proposées en classe a également été évoqué par les participants, de même que l'influence positive des interactions en classe sur l'apprentissage.

La recherche de Krneta (2016), quant à elle, comparait les perceptions d'élèves doués quant à leur présent et à leur futur à celles de leurs pairs. Les résultats mettent en évidence des différences significatives entre ces perceptions, soulignant que les élèves doués percevaient de façon plus positive leur présent.

Les échantillonnages des recherches recensées ont plusieurs points communs. D'abord, tous les participants étaient adolescents ou préadolescents. Les critères de sélection étaient les suivants : recommandation d'un ou de plusieurs membres du personnel scolaire (Adams-Byers et al., 2004; Berlin, 2009; Coleman et Cross, 2014; Guskin et al., 1986;), scolarisation dans un programme dédié aux élèves doués (Adams-Byers et al., 2004; Berlin, 2009; Felhusen et Dai, 1997; Guskin et al., 1986; Manaster et al., 1994; Rouaud, 2020), indices de performance scolaire (Adams-Byers et al., 2004; Clark, 2009; Feldhusen et Dai, 1997; Kerr et al., 1988; Krneta, 2016; Laliberté, 2005; Manaster et al., 1994), performance à des tests standardisés (Berlin, 2009; Feldhusen et Dai, 1997; Kerr et al., 1988;) performance créative, sportive ou intellectuelle (Clark, 2009; Krneta, 2016), évaluation auprès d'un psychologue (Berlin, 2009; Rouaud, 2020), etc. Ces critères de sélection, bien que variés, permettent de constater que la performance scolaire et la performance à des tests standardisés véhiculent une grande importance dans la plupart des recherches recensées, limitant ainsi les échantillons à des élèves doués qui évoluent bien dans le système scolaire et mettant de côté ceux qui seraient en situation de sous-performance, et ce, pour plusieurs raisons (trouble associé, démotivation, désengagement, etc.). Finalement, les instruments de recherche utilisés par dans ces études sont assez semblables. La plupart des recherches ont utilisé le questionnaire, particulièrement celles qui avaient un grand nombre de participants (Berlin et al., 2009; Clark, 2009; Felhusen et Dai, 1997; Guskin et al., 1986; Kerr et al., 1988; Krneta, 2016; Laliberté, 2005; Manaster et al., 1994). D'autres recherches ont plutôt opté pour l'entretien semi-dirigé ou pour ces deux instruments simultanément, dont Adams-Byers et al. (2004), Coleman et Cross (2014), Laliberté (2005) et Rouaud (2020). Si le recours à un questionnaire a l'avantage de permettre de sonder un grand nombre de participants, il laisse tout de même beaucoup moins de liberté aux participants qui doivent le plus souvent répondre à des questions fermées ou limiter leur point de vue aux aspects préalablement ciblés par les chercheurs.

### **1.5.2. Constats en lien avec la recension**

L'un des premiers constats en lien avec ce corpus a été que la plupart des recherches empiriques ont sélectionné leur échantillon en fonction d'indices de performance scolaire (Adams-Byers et al., 2004; Clark, 2009; Coleman et Cross, 2014; Gallagher et al., 1997; Krneta, 2016; Laliberté, 2015). Dans certains cas, il s'agissait d'un échantillon construit à l'aide de résultats scolaires (par exemple, de moyennes générales ou de résultats à des examens ministériels). Dans d'autres cas, l'échantillon a été construit directement dans un bassin d'élèves participant ou ayant participé à des programmes spéciaux pour doués et talentueux (qui sélectionnent préalablement des élèves performants). Comme cela a été mentionné précédemment, plusieurs élèves doués peuvent vivre des difficultés dans le système scolaire et peuvent être en situation de sous-performance pour différentes raisons (ennui, absence de méthodes de travail efficaces, etc.). Bien qu'une performance scolaire de haut niveau puisse être un indice de douance, elle n'en est pas forcément garante. Construire un échantillon de cette manière exclut donc systématiquement les élèves doués pour qui le système scolaire ne semble pas adapté, ceux qui ont un trouble associé qui affecte leur performance (par exemple, dyslexie, trouble du déficit de l'attention, etc.), ou encore ceux qui vivent des difficultés personnelles qui inhibent leur potentiel. De plus, cela peut introduire un biais puisque les élèves qui ont d'excellents résultats nous semblent d'emblée plus susceptibles de se porter volontaires pour participer à des études sur leur expérience et d'avoir une opinion favorable par rapport au système scolaire dans lequel ils évoluent. Pour la présente recherche, nous trouvons donc important de constituer notre échantillon sur la base d'une évaluation de douance, et ce, indépendamment des résultats scolaires des participants afin d'inclure tous les élèves doués, y compris les plus vulnérables.

Si elles mettent en lumière certaines dimensions qui font partie du vécu des élèves doués à travers leur point de vue, les recherches recensées le font toutefois en laissant peu de place à la parole de l'élève. Plusieurs d'entre elles utilisent des questionnaires standardisés (seuls ou employés avec une autre méthode) qui limitent grandement l'espace dédié au point de vue de l'élève, qui ne peut généralement alors se prononcer que sur les éléments choisis par les chercheurs. Certaines recherches ont toutefois choisi les entrevues semi-dirigées, ce qui permet aux élèves de s'exprimer plus librement sur les dimensions à l'étude. Toutefois, le fait de choisir



des catégories préalables ne permet pas de mettre en valeur le point de vue des élèves puisqu'on leur demande de s'exprimer sur des dimensions précises préalablement choisies par des adultes et analysées à l'aide de concepts prédéfinis.

D'abord, il semble indiqué de mener une recherche auprès d'élèves doués qui ne seraient pas sélectionnés en fonction de leurs résultats scolaires ou de leur participation à un programme spécial, mais bien en fonction d'une évaluation de douance. Le choix d'un tel échantillon, plus ouvert à la diversité des profils scolaires d'élèves doués, pourrait permettre d'obtenir le point de vue d'élèves ayant un rapport différent avec l'école que celui de leurs pairs performants. Dans le même ordre d'idées, leur point de vue pourrait permettre de cibler des pistes de solution adaptées à la réalité des élèves doués se situant dans la moyenne ou étant en situation de sous-performance. Puis, il semble pertinent de mener une recherche où le point de vue des jeunes doués ne serait pas limité à certaines dimensions de leur vie d'élève. Pour ce faire, l'une des avenues possibles serait de s'intéresser au point de vue des élèves doués quant à leur vécu scolaire. Le choix du terme vécu scolaire, qui désigne de manière générale tout ce qui se rapporte à la vie scolaire d'un élève, et ce, à travers le temps et au-delà des murs de son école, laisse une grande liberté à l'élève qui peut alors choisir de se prononcer sur les dimensions qui lui semblent les plus signifiantes.

## **1.6. Problème de recherche**

Les recherches recensées dans la section précédente nous aident à mieux comprendre le point de vue des élèves doués. Toutefois, force est de constater que peu d'entre elles ont eu lieu en sol québécois, soit celle de Laliberté (2015) et celle de Rouaud (2020). Si les besoins des élèves doués québécois ne se distinguent pas nécessairement de ceux des élèves doués évoluant dans d'autres pays, il en est tout autrement pour le contexte dans lequel ils évoluent qui peut exacerber certains de ces besoins.

Il n'est pas étonnant que peu de recherches québécoises se soient intéressées au point de vue des élèves doués dans les trente dernières années. Ceux-ci se sont retrouvés au centre de débats idéologiques importants dans les années quatre-vingt, alors que la douance constituait un champ de recherche important dans la province et que bon nombre d'initiatives émergeaient afin de

sensibiliser la population aux besoins particuliers des élèves doués et talentueux<sup>1</sup>. À la suite de pressions syndicales importantes, alimentées par une crainte d'une montée de l'élitisme et de l'accroissement des inégalités, l'avancement de la recherche québécoise portant sur les élèves doués a subi un gel de presque trente ans (Bélanger, 2019; Nunès et Rivard, 2019).

Ce n'est qu'en 2017 que le MÉES fait montre d'une volonté de prendre en compte la réalité des élèves doués qui sont mentionnés dans la Politique de la réussite éducative. Ce regain d'intérêt s'inscrit dans une deuxième vague de sensibilisation sur la réalité des élèves doués au Québec, dans laquelle ont été créées l'association Haut potentiel Québec (HPQ) et l'Association Québécoise pour la douance (AQD). Ce trou de près de trente ans, pendant lequel le champ de recherche de la douance n'a cessé d'évoluer à l'international, fait en sorte que le Québec accuse un retard important tant du point de vue de la recherche sur la douance que de l'éducation des élèves doués (Bélanger, 2019).

À travers la province, la douance revêt encore aujourd'hui un caractère tabou et bon nombre de stéréotypes subsistent à propos des élèves doués, dont celui qui maintient qu'ils n'ont pas besoin d'accompagnement pédagogique particulier pour s'épanouir au sein du système scolaire. Les enseignants québécois sont très peu sensibilisés aux difficultés pouvant être vécues par les élèves doués et bénéficient de peu de formation pour être outillés et mieux les accompagner. La plupart d'entre eux passent d'ailleurs à travers leur formation initiale sans avoir entendu parler des élèves doués (Nunès et Rivard, 2019). Aussi, du côté de la recherche, très peu de pratiques de différenciation pédagogique mises en place pour ces élèves sont répertoriées.

Il paraît donc essentiel de distinguer les recherches menées à l'international sur le point de vue des élèves doués de celles menées en sol québécois, où les besoins de ces élèves sont rarement reconnus dans les milieux, où très peu de programmes leur sont dédiés, où la formation initiale des enseignants n'aborde que peu ou pas leurs besoins et où le dépistage de ces élèves n'est pas

---

<sup>1</sup> Du côté de la recherche, on assiste à la création de Douance-Québec et à la tenue, en 1981, d'un congrès international organisé par le *Conseil mondial des élèves doués et talentueux*. En parallèle, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) publie un rapport dans lequel on y déplore le manque de reconnaissance du ministère à l'égard des élèves doués et talentueux, préoccupations auxquelles le ministère de l'éducation du Québec (1985) répond en publiant 8 orientations pour favoriser l'épanouissement de ces élèves dans le système scolaire québécois.

systematique. Spécifions que selon les critères retenus pour les identifier, ces élèves pourraient bien représenter 1,3 % et 14,3 % de la population scolaire québécoise (Bélanger, 2019).

À l'heure actuelle, un besoin de plus en plus criant d'informations et de soutien se fait sentir chez les parents et les enseignants d'élèves doués qui se tournent alors vers des associations (entre autres, l'association Haut Potentiel Québec ou l'association québécoise pour la douance) ou des forums internet (par exemple, Facebook) pour obtenir des réponses. Dans le même ordre d'idées, les parents de ces enfants se tournent vers différents environnements éducationnels qui seraient davantage à leurs besoins (par exemple, le programme d'éducation internationale, des programmes dédiés aux élèves doués et talentueux, des écoles alternatives, l'apprentissage en famille, etc.). Le sujet des élèves doués fait d'ailleurs ponctuellement la manchette des journaux grand public québécois où on voit apparaître des articles qui déplorent le manque de ressources pour ces élèves. Le documentaire « Doués et oubliés : maman, quand est-ce que j'apprends? », présenté à Télé-Québec et produit par Pamplemousse Média (Duval, 2015), met en valeur ces récentes préoccupations à l'égard des jeunes doués québécois délaissés par le système scolaire.

Il existe un manque de connaissances important sur la réalité des élèves doués québécois. Ces jeunes qui en font l'expérience peuvent nous aider à mieux comprendre leur réalité. Nous avons besoin de savoir comment ils évoluent dans le système scolaire et ce qu'on peut mettre en place pour les soutenir. Ce manque d'information sur leur réalité appelle une recherche exploratoire mettant de l'avant leur point de vue, car il ne nous appartient pas de définir les dimensions problématiques de leur vécu scolaire.

Évoqué dans plusieurs recherches (Babault et Puren, 2005; Galand, 2004; Kanouté, 2006; Lafortune, 2012) le terme « vécu scolaire » peut regrouper plusieurs dimensions (attitude envers l'école, relations interpersonnelles, activités parascolaires, enseignement, apprentissage, encadrement et discipline, etc.) en interaction qui influencent positivement ou négativement l'expérience scolaire des élèves. Selon Lafortune (2012), le vécu scolaire renvoie au quotidien de l'élève à l'école (enseignement, activités socioculturelles, apprentissage, relations sociales, classes, cours d'école, gymnase, etc.), aux différents événements vécus par celui-ci dans le cadre

scolaire et leur influence au niveau affectif et, plus globalement, au système scolaire dans lequel il évolue.

Plusieurs facteurs peuvent influencer positivement ou négativement la perception du vécu scolaire d'un élève. Par exemple, un élève se faisant régulièrement intimider par des pairs pourrait être susceptible de percevoir négativement son vécu scolaire même s'il évolue dans un milieu qui prend en compte ses besoins en termes d'apprentissage et dans lequel il vit des réussites. Dans tous les cas, il est pertinent d'être à l'écoute des facteurs qui teintent le vécu scolaire des élèves et qui ont de l'importance de leur point de vue. En utilisant le terme « vécu scolaire » lorsqu'on sonde des élèves, on leur laisse ainsi un espace pour aborder ce qui leur tient à cœur : ces dimensions, qui s'étendent au-delà des murs de l'école, contribuent à colorer l'expérience des élèves et ont un impact direct sur leurs perceptions.

La prise en compte du vécu scolaire permet assurément de mieux comprendre le point de vue des élèves sans pour autant le confiner à un cadre théorique strict. Les dimensions abordées par les jeunes, qui composent leur vécu, peuvent ainsi contribuer à mieux comprendre le monde à travers leurs yeux.

## **1.7. Question de recherche**

La prise en compte du point de vue de tous les élèves est essentielle dans la recherche en éducation : elle permet, entre autres, d'augmenter leur pouvoir d'agir en leur donnant la parole et en leur permettant de se faire entendre (Malo et Rahm, 2014), mais aussi de mieux comprendre leurs besoins et de trouver des pistes de solution adaptées à leur réalité (Pepin, 2014; Kalubi et Houde, 2008). Notre recension sur le point de vue des élèves doués a mis en évidence plusieurs manques : entre autres, la recherche québécoise sur le sujet nous a semblé se faire pratiquement muette à ce sujet et les autres recherches empiriques s'étant intéressées à celui-ci l'ont fait en limitant la parole des jeunes à des catégories préétablies ou à des questionnaires standardisés. De plus, la majorité des élèves sélectionnés pour ces recherches avaient d'emblée d'excellents résultats scolaires, ce qui peut influencer positivement leur point de vue quant à leur scolarisation. Il semble alors indiqué de mener une recherche qui éviterait ces écueils en évitant la sélection des élèves en fonction de leurs résultats scolaires et en

choisissant une méthodologie où ils seraient producteurs de savoirs. Finalement, le contexte particulier du système scolaire du Québec appelle des recherches empiriques qui permettraient de mieux comprendre le point de vue des adolescents doués sur leur vécu scolaire qui demeure, somme toute, bien méconnu. Ce regard de l'intérieur apporterait en ce sens une meilleure compréhension de leur réalité et de ce que le système pourrait mettre en place pour répondre à leurs besoins. En tenant compte de ce qui a été exposé précédemment, nous posons la question générale suivante : comment des élèves doués québécois perçoivent-ils leur vécu scolaire?

## Chapitre 2 – Cadre conceptuel

Cette section détaille les deux grands concepts autour desquels s’articule notre recherche, soit la douance et le vécu scolaire. D’abord, une présentation de la douance sera faite. Il sera question de l’évaluation de douance et de ses manifestations. Deux modèles théoriques sur la douance seront ensuite présentés. Ensuite, le vécu scolaire et ses différentes dimensions seront abordés avec l’intention de définir ce concept complexe. Les objectifs de la recherche seront finalement proposés.

### 2.1. Douance

Cette section fera état des informations relatives à la terminologie et à la définition de la douance retenue dans le cadre de ce mémoire. Par la suite, il sera question de l’évaluation de douance et de ses manifestations. Finalement, deux modèles théoriques de douance, soit celui de Gagné et celui de Renzulli, seront présentés.

#### 2.1.1. Terminologie et définition

La douance<sup>2</sup>, aussi appelée surdouance, surdouement, haut potentiel intellectuel et même précocité intellectuelle, est à l’origine de caractéristiques psychologiques atypiques qu’on retrouve chez un certain nombre d’individus.

La définition de la douance retenue pour cette recherche est celle de Bélanger (2019), qui définit la douance comme un « **processus développemental** qui s’inscrit tout au long de la vie et qui est variable dans le temps ou selon les contextes » (p. 47). Elle serait influencée par l’environnement et spécifique à un domaine (Bélanger, 2019). Plus spécifiquement, une douance de nature intellectuelle implique des aptitudes naturelles exceptionnelles dans une ou plusieurs des dimensions suivantes : langagière, raisonnement fluide ou logicomathématique, spatiale, créative, morale, en lien avec la mémoire ou l’apprentissage général, etc. (Bélanger, 2019). Dans ce mémoire, le thème « douance » désignera exclusivement la douance de type **intellectuel**. Ainsi,

---

<sup>2</sup> Il est à noter que le terme « douance » est un néologisme québécois qui a été créé en 1980 et est employé principalement au Québec.

toute référence à un élève doué désignera un élève qui démontre des habiletés intellectuelles supérieures à la moyenne.

### **2.1.2. Évaluation de douance**

L'évaluation de douance se fait auprès d'un spécialiste, à la suite de plusieurs rencontres dans lesquelles se déroulent des entretiens, des tests standardisés<sup>3</sup> et une évaluation neuropsychologique (Bélanger, 2019 et Nunès et Rivard, 2019).

L'identification d'une douance est le plus souvent reconnue lorsque le quotient intellectuel (QI) d'un individu est égal ou supérieur à 130, c'est-à-dire environ deux écarts-types au-dessus de la moyenne (Gauvrit, 2014; Kostogianni et al., 2009; Lautrey, 2004; Liratni et Pry, 2007). Selon Gauvrit (2014), ce seuil, où se situe le QI d'environ 2,2 % de la population, a été établi à 130 parce que c'est à partir de celui-ci qu'un élève peut être en décalage considérable par rapport à ses pairs du même âge.

La mesure du QI à l'aide de tests standardisés pour l'évaluation d'une douance reste cependant critiquée (Caroff et al., 2006; Lautrey, 2004). En effet, celle-ci ne permettrait pas de refléter la complexité du phénomène ainsi que la diversité des variables impliquées dans ce processus (Caroff et al., 2006, p. 469). Les conceptions les plus récentes du haut potentiel comprennent trois éléments nouveaux : elles conçoivent que le potentiel peut s'exprimer à travers des formes d'intelligence différentes, elles prennent en compte d'autres éléments que l'intelligence (par exemple, l'engagement dans un domaine et l'environnement dans lequel évolue le potentiel) et considèrent tout autant la performance de haut niveau que le potentiel lié à cette performance (Lautrey, 2004).

Ainsi, la simple mesure du QI ne serait pas à elle seule suffisante pour détecter la présence d'une douance chez un individu (Nunès et Rivard, 2019). Il est donc recommandé de recourir à plusieurs mesures et d'obtenir des données quantifiables et non quantifiables pour évaluer une douance (Bélanger, 2019).

---

<sup>3</sup> L'un des tests standardisés les plus utilisés dans le monde est la WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale). Cette échelle est étalonnée pour évaluer les adultes de 16 ans à 89 ans. La WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) est pour sa part conçue et utilisée pour mesurer l'intelligence des enfants de 6 à 16 ans.

### **2.1.3. Manifestations de la douance**

Bon nombre de manifestations de la douance ont été répertoriées par les chercheurs. Parmi celles-ci, on retrouve des habiletés d'ordre langagier, dont un accès précoce au langage oral et à l'écriture (Lubart et Jouffray, 2006; Nunès et Rivard, 2019) ainsi que le recours à un langage précis et juste (Nunès et Rivard, 2019). Les individus doués manifesteraient aussi des habiletés sur le plan intellectuel telles qu'un traitement rapide et efficace de l'information (Lubart et Jouffray, 2006) ainsi qu'une grande capacité de mémorisation (Lubart et Jouffray, 2006; Nunès et Rivard, 2019) et d'abstraction (Bélanger, 2018a). D'un point de vue général, ils feraient montre d'une grande curiosité (Beach, 2003; Bélanger, 2018a; Lubart et Jouffray, 2006; Nunès et Rivard, 2019), d'un sens de l'humour développé (Beach, 2003; Bélanger, 2018a, Louis et Ramond, 2013; Lubart et Jouffray, 2006), d'une imagination débordante (Beach, 2003; Bélanger, 2018a), d'une hypersensibilité d'ordre émotionnel ou sensoriel (Bélanger, 2018a; Louis et Ramond, 2013; Lubart et Jouffray, 2006; Nunès et Rivard, 2019), d'une forte empathie (Louis et Ramond, 2013; Nunès et Rivard, 2019), d'une forte pensée créatrice (Beach, 2003; Louis et Ramond, 2013; Terrassier, 1981) et d'une sensibilité à l'injustice (Beach, 2003; Louis et Ramond, 2013; Nunès et Rivard, 2019). Leur motivation serait étroitement liée à leurs intérêts (Bélanger, 2018a; Louis et Ramond, 2013).

Bien que toutes ces manifestations de la douance puissent sembler d'emblée assez avantageuses pour l'élève doué, Bélanger (2018a) rappelle que les comportements liés à la douance ne s'expriment pas systématiquement d'une manière positive. Par exemple, une acquisition rapide de l'information peut amener une impatience envers les autres. Le contexte détermine donc si un comportement doué s'exprime positivement ou non.

Il est important de préciser que les jeunes doués représentent une population hétérogène (Bélanger, 2019; Brasseur et Grégoire, 2010) et, qu'en ce sens, tout portrait d'un élève doué doit être nuancé. Il semble donc délicat d'attribuer des caractéristiques bien précises à ces élèves puisque celles-ci dépendent de l'unicité et de la personnalité de chacun d'eux. De plus, leurs comportements doués ne s'exprimeront pas tous de la même manière ni dans les mêmes contextes.



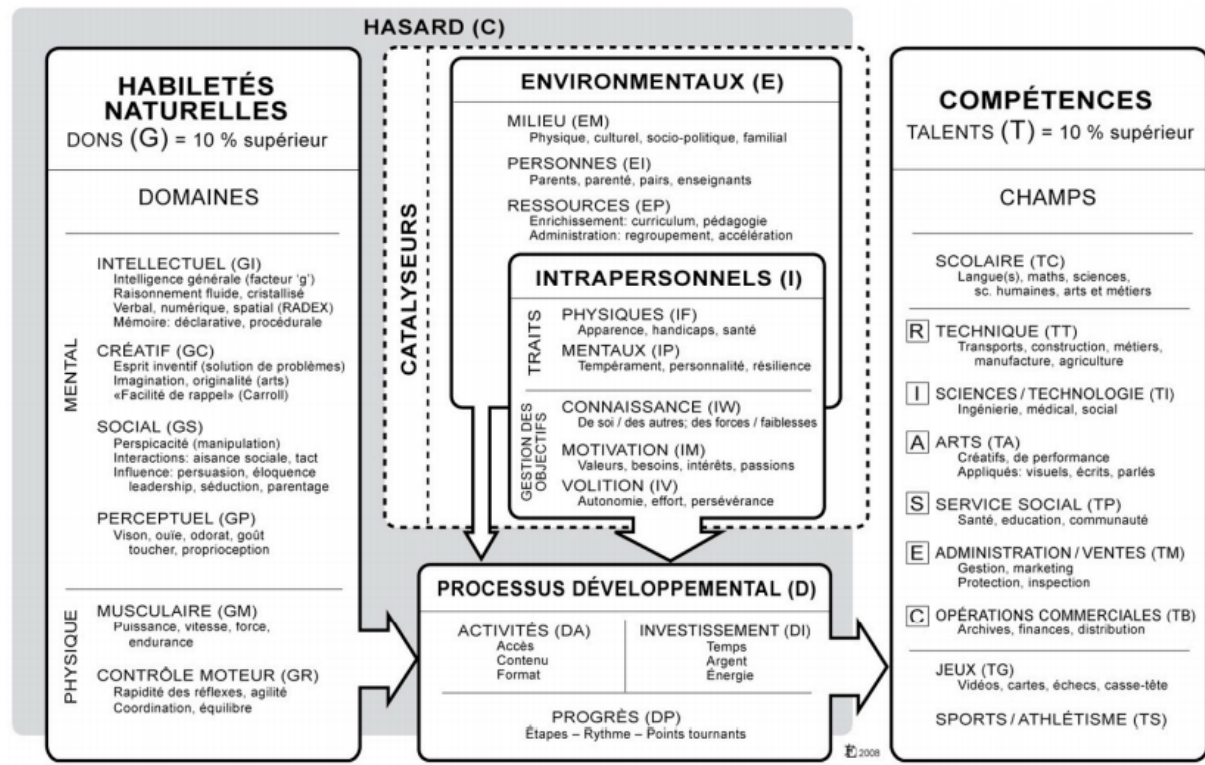
#### **2.1.4. Principaux modèles théoriques de la douance**

Deux modèles sont le plus souvent cités dans les recherches sur le haut potentiel intellectuel. Ils ont effectivement servi de base théorique à de nombreuses recherches. Il sera question dans cette section du Modèle Différenciateur de la Douance et du Talent (MDDT) 2.0 de François Gagné et du modèle des trois anneaux de Renzulli.

##### **2.1.4.1. Modèle Différenciateur de la Douance et du Talent (MDDT) 2.0**

Le Modèle Différenciateur de la Douance et du Talent (MDDT) 2.0 de Gagné (2009) contribue à clarifier deux termes qui sont souvent interchangeables dans les écrits professionnels et scientifiques, la douance et le talent, ce qui crée une confusion chez les lecteurs. Lorsqu'on parle globalement d'élèves doués et talentueux, par exemple, il n'est pas toujours évident de savoir si les auteurs traitent les deux termes comme des concepts distincts ou comme des synonymes. C'est cette situation problématique qui a mené à la création du MDDT par Gagné qui l'a ensuite mis à jour en 2009. Le MDDT 2.0 (figure 1) montre donc les différences entre la douance et le talent et décline les différents facteurs qui ont une influence sur le développement d'habiletés naturelles pour devenir des compétences. Ce modèle permet une meilleure compréhension de la douance et du talent, et permet d'élargir le concept de douance à plusieurs domaines d'habiletés (intellectuel, créatif, social, perceptuel, musculaire, contrôle moteur). Ainsi, selon le modèle de Gagné, la douance ne se limite pas à des habiletés intellectuelles, mais peut s'inscrire dans différents domaines. De même, sans catalyseurs soutenant le processus développemental, la douance ne se transforme pas nécessairement en talent.

Figure 1. – MDDT 2.0 (Gagné, 2009)



Afin de bien comprendre la distinction que fait Gagné entre le concept de douance et celui de talent, il faut d'abord observer qu'un don (G) ne devient un talent (T) que lorsqu'il est développé à l'aide d'un processus développemental (D) et qu'il est favorisé par des catalyseurs environnementaux (E) et intrapersonnels (I). Ainsi, Gagné (2009) définira la douance comme « [...] la possession et l'utilisation d'habiletés naturelles remarquables, appelés aptitudes, dans au moins un *domaine d'habileté*, à un degré tel qu'elles situent l'individu au moins parmi le 10 % supérieur de ses pairs en âge » (p. 1). Cela peut se manifester dans différents domaines, et ce, autant dans les sphères intellectuelles (GI, GC, GS et GP) que physiques (GM et GR). Pour qu'elles se développent en compétences, ces habiletés naturelles doivent passer par un processus développemental qui leur sera favorable. Celui-ci est constitué de 3 sous-composants : les activités (par l'accès à un programme d'activités à long terme axé sur l'excellence qui inclut un curriculum et un environnement d'apprentissage (structuré ou non) spécifiques, les investissements (en temps, en argent ou en énergie psychologique) et les progrès (manifestes en termes de stades [novice, avancé, expert], de rythme [par rapport à ses pairs] et de moments

décisifs qui peuvent influencer le processus développemental [par exemple, une bourse, un deuil, etc.]).

Certains catalyseurs jouent un rôle important dans le processus et influencent de façon positive ou négative le processus développemental. Ceux-ci sont classés en deux catégories : les catalyseurs environnementaux (E) et les catalyseurs intrapersonnels (I). Ce sont surtout les catalyseurs intrapersonnels qui influencent le processus développemental : c'est d'ailleurs pourquoi ils sont mis en avant-plan dans le MDDT 2.0. Cette catégorie de catalyseurs comprend deux dimensions : les traits d'un individu (traits physiques [IF] et mentaux [IP] et sa gestion des objectifs. Ainsi, l'apparence d'un individu, son sexe, ses traits ethniques ou raciaux ou même ses handicaps se classent dans le sous-composant IF, tandis que tout ce qui relève de son tempérament (prédispositions à forte composante héréditaire) ou de sa personnalité (comportements acquis) se classe dans le sous-composant IP. En ce qui concerne la gestion des objectifs, soit la deuxième dimension des catalyseurs intrapersonnels, elle comprend trois sous-composantes : la conscience de soi (y compris de ses forces et faiblesses), la motivation (l'identification de la dimension d'excellence visée et de la quantité d'effort requise pour l'atteinte de celle-ci) et la volition (l'autonomie, l'effort et la persévérance). Les catalyseurs environnementaux se situent sous les catalyseurs intrapersonnels puisque les besoins, les intérêts et les traits personnels d'un individu sont déterminants sur le degré d'influence qu'auront les stimuli environnementaux. En d'autres termes, ce sont d'abord les caractéristiques intrapersonnelles d'un individu qui détermineront quelle influence aura son environnement sur le développement de son don en talent. Néanmoins, les catalyseurs environnementaux peuvent avoir une influence directe sur le processus, mais de façon moindre. Le composant E regroupe trois sous-composants : le milieu (les influences environnementales physiques, sociales, culturelles, économiques, etc.), l'entourage (les personnes significatives telles que parents, fratrie, famille élargie, enseignants, entraîneurs, pairs, etc.) et les ressources (les services ou programmes de développement de talents dans une perspective plus large).

Une fois qu'un don (D) est passé par un processus développemental (D) lui ayant été favorable, il devient un talent (T). Celui-ci « désigne la maîtrise remarquable d'habileté systématiquement développées, appelées compétences (connaissances et habiletés pratiques), dans au moins un

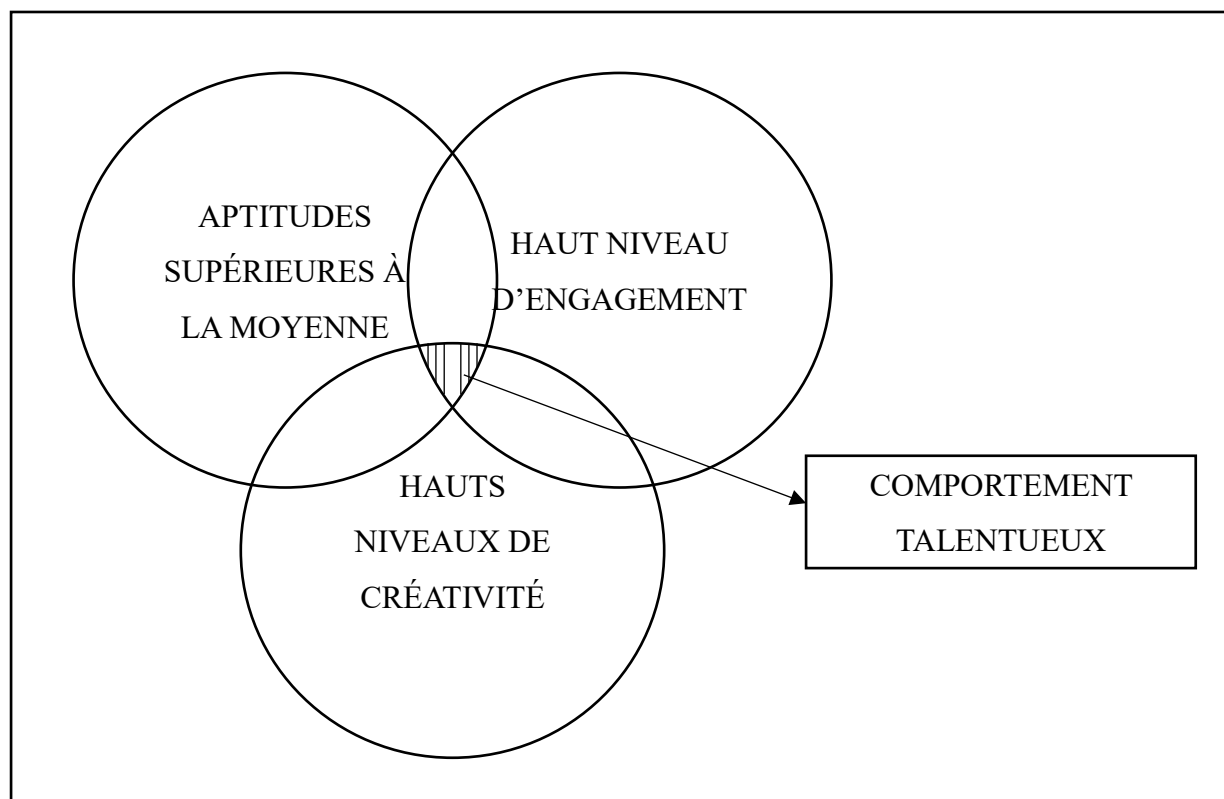
champ de l'activité humaine, à un niveau tel que l'individu se situe parmi le 10 % supérieur de ses pairs en âge, actifs ou ayant été actifs dans ce champ » (Gagné, 2009, p. 1). Ce talent peut se réaliser à travers différents champs : le champ scolaire (TC) le champ technique (TT), le champ des sciences et de la technologie (TI), le champ des arts (TA), le champ du service social (TP), le champ de l'administration et des ventes (TM) le champ des opérations commerciales (TB), le champ des jeux (TG) et le champ du sport et de l'athlétisme (TS).

Ce modèle permet de mieux comprendre pourquoi un élève doué n'est pas forcément talentueux et pourquoi le fait de sélectionner un élève sur la base de ses résultats scolaires exclut les élèves doués chez qui l'environnement et les traits intrapersonnels n'ont pas permis de transformer leur don en talent.

#### 4.1.4.2. Modèle des trois anneaux de Renzulli (2006)

Le modèle de Renzulli (2006) a servi de point de départ à de nombreux programmes destinés aux élèves doués ainsi que de grilles d'observation servant à l'identification d'élèves doués. Ce modèle apporte un éclairage intéressant sur la douance puisqu'il suppose que pour que naisse un comportement talentueux, il doit y avoir une interaction entre les aptitudes d'un individu, un haut niveau d'engagement dans la tâche et de hauts niveaux de créativité (Renzulli, 2006). Ainsi, les individus doués et talentueux auraient la capacité de développer et de mettre à profit cet ensemble de traits, et ce, dans n'importe quel domaine de performance humaine (Renzulli, 2006). Ainsi, à l'instar du modèle de Gagné, un don en lui-même ne serait pas suffisant pour qu'un comportement talentueux émerge. Il doit impérativement être jumelé à d'autres éléments. La figure 2 illustre ce modèle théorique.

Figure 2. – Modèle des trois anneaux de Renzulli (1978, cité dans Renzulli, 2006)



Les aptitudes supérieures à la moyenne sont classées en deux catégories : les aptitudes générales et les aptitudes spécifiques. Celles de la première catégorie comprennent des niveaux élevés de pensée abstraite, de raisonnement numérique et verbal, de relations spatiales, de mémoire et de fluidité verbale, l'adaptation à des situations nouvelles et l'automatisation du traitement de l'information, c'est-à-dire une récupération rapide, précise et sélective d'informations (Renzulli, 2006, p. 466). Les aptitudes spécifiques, quant à elles, peuvent être nombreuses : combinaisons variées d'aptitudes générales précédentes appliquées à un ou plusieurs domaines de connaissances ou de performance humaines, capacité d'acquérir et d'utiliser de grandes quantités de connaissances dans la résolution de problèmes particuliers ou dans l'expression de domaines de performance, capacité à trier les informations pertinentes et non pertinentes étant associées à un problème particulier ou encore à un domaine d'étude ou de performance (Renzulli, 2006).

L'engagement dans la tâche se manifeste de plusieurs façons. Il y a la capacité d'avoir des niveaux élevés d'intérêt, d'enthousiasme, de fascination et d'implication, et ce, face à un problème particulier ou dans un domaine d'étude ou une forme d'expression humaine. De plus, il y a la capacité de persévérance, d'endurance, de détermination, de travail assidu et de pratique. L'individu talentueux doit également avoir confiance en soi, un moi fort et une confiance en ses capacités et être motivé à la réalisation. L'engagement dans la tâche comprend aussi une aptitude à identifier les problèmes significatifs de domaines spécifiques et un haut niveau d'exigence (Renzulli, 2006, p. 467).

Le troisième volet, celui de la créativité implique différents éléments : fluidité, flexibilité, originalité de la pensée, ouverture aux expériences, curiosité, goût pour la spéculation et l'aventure, prédisposition mentale au jeu, sensibilité aux détails, aux caractéristiques esthétiques des idées et des choses, etc. (Renzulli, 2006).

Le modèle de Renzulli permet de réaliser à quel point la motivation et l'engagement des élèves doués jouent un rôle clé dans l'émergence de comportements talentueux.

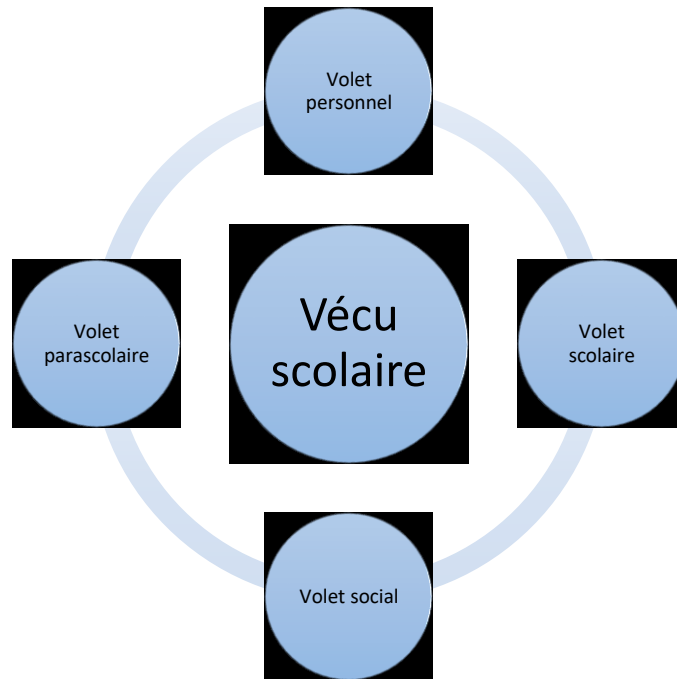
## **2.2. Vécu scolaire**

Le terme vécu scolaire, bien qu'utilisé fréquemment, ne porte pas exactement la même signification d'une recherche à une autre. Force est de constater que peu de chercheurs le définissent de façon explicite. Un survol de quelques enquêtes et de recherches empiriques permet de constater qu'il s'agit d'un terme dans lequel s'imbriquent bon nombre de dimensions qui varient d'une recherche à une autre, ce qui en fait un terme difficile à définir. Une comparaison de ces différentes dimensions nous permet toutefois de distinguer des catégories qui, au final, favorisent une meilleure compréhension de ce concept.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés au vécu scolaire (Académie de Toulouse, 2017; Boucher et Ouellet, 1984; Chouinard et al., 2012; Perron et al., 1999). Afin de sonder leurs participants, ces chercheurs ont scindé le vécu scolaire en différentes dimensions. Si ces dimensions peuvent sembler disparates à première vue, elles permettent d'avoir une vue d'ensemble sur ce qu'englobe le concept de vécu scolaire lorsqu'elles sont regroupées en catégories. Ainsi, à la

lumière de ces dimensions, quatre catégories semblent émerger : le volet personnel, le volet scolaire, le volet social et le volet parascolaire. Le volet personnel regroupe les dimensions suivantes : l'attitude envers l'école (Académie de Toulouse, 2017; Boucher et Ouellet, 1984; Perron et al., 1999), la perception que l'élève a de ses résultats scolaires (Académie de Toulouse, 2017), le stress relié au travail scolaire (Académie de Toulouse, 2017), les aspirations scolaires (Perron et al., 1999), la motivation (Chouinard et al., 2012), l'adaptation psychosociale à l'école (Chouinard et al., 2012) ainsi que l'apprentissage et l'absentéisme (Boucher et Ouellet, 1984). Le volet scolaire comprend quant à lui le niveau d'exigences scolaires (Académie de Toulouse, 2017), la réussite scolaire (Perron et al., 1999), le développement des compétences en français et en mathématique (Chouinard et al., 2012), l'information donnée par le milieu scolaire (Boucher et Ouellet, 1984), l'enseignement (Boucher et Ouellet, 1984), l'encadrement (Boucher et Ouellet, 1984), la discipline (Boucher et Ouellet, 1984) et la formation personnelle (Boucher et Ouellet, 1984). Le volet social, pour sa part, englobe le soutien de la part des autres élèves et des enseignants (Académie de Toulouse, 2017) et l'existence des relations personnelles (Boucher et Ouellet, 1984). Finalement, le volet parascolaire constitue une catégorie à part puisqu'elle ne comprend qu'une seule dimension, celle des activités parascolaires (Boucher et Ouellet, 1984). Celle-ci constitue une catégorie en soi puisqu'elle comprend à la fois un volet personnel, social et académique. La figure 3 illustre ces quatre catégories qui composent le vécu scolaire.

Figure 3. – Catégories composant le vécu scolaire



Lorsqu'on observe les recherches qui traitent du vécu scolaire, force est de constater qu'il existe une grande disparité dans la signification de ce terme parmi les chercheurs s'y intéressant. C'est là que réside le potentiel de ce terme pour notre recherche : en choisissant d'interviewer les élèves doués sur leur vécu scolaire dans le cadre d'entrevues non dirigées, on leur laisse ainsi la possibilité de s'exprimer sur les dimensions qui leur tiennent à cœur parmi un large éventail, mais sans cantonner leur point de vue dans des dimensions présélectionnées. Il y a donc deux avantages à cette façon de faire : on apprend quelles dimensions du vécu scolaire leur viennent spontanément à l'esprit quand on aborde ce thème, et on en apprend plus sur celles-ci de leur point de vue.

Pour cette recherche, il semblait toutefois pertinent de définir explicitement le vécu scolaire. Tel que cela a été mentionné plus tôt, la grande variété de dimensions qui composent le vécu scolaire dans les différentes enquêtes et recherches recensées fait en sorte qu'il est complexe de le définir. Lafortune (2012) a fait l'exercice de regrouper quelques recherches sur le vécu scolaire de façon à comparer les indicateurs recoupés sous ce terme et ainsi en créer une définition. Elle définit donc le vécu scolaire comme **tout ce qui forme la quotidienneté de l'élève à l'école et**



**tout ce qui renvoie aux différents événements se produisant à l'intérieur de l'établissement scolaire ainsi qu'à leur influence sur les sentiments ou émotions de l'élève, ainsi qu'aux relations quotidiennes avec les pairs et les membres de l'équipe-école.**

Dans un cadre plus global, Lafortune (2012) précise également que « le vécu scolaire s'inscrit dans un contexte historique et social, dans un système scolaire spécifique et est affecté par des orientations éducatives gouvernementales, étatiques et mondiales » (p. 36). Cette définition a été retenue pour cette recherche puisqu'elle implique plusieurs niveaux de dimensions qui vont du général (contexte sociohistorique) au particulier (le quotidien de l'élève). Cela semblait intéressant puisqu'on tient ainsi compte du fait que le vécu scolaire s'inscrit dans un contexte particulier : le vécu scolaire d'un élève syrien est certes bien différent de celui d'un élève canadien.

### **2.3. Objectifs de recherche**

Notre question de recherche est : « Comment des élèves doués québécois perçoivent-ils leur vécu scolaire? » Deux concepts se retrouvent au centre de cette question : la douance et le vécu scolaire. Après avoir mis en lumière ces deux concepts, nous déclinons cette question en deux objectifs de recherche :

1. Décrire le vécu scolaire d'adolescents doués québécois.
2. Mieux comprendre les éléments qui influencent positivement ou négativement leur vécu scolaire.

## Chapitre 3 – Méthodologie

Afin de répondre à nos objectifs de recherche, soit de décrire le vécu scolaire d'adolescents doués québécois et de mieux comprendre les éléments qui influencent positivement ou négativement leur vécu scolaire, une recherche de type descriptive interprétative a été privilégiée. Une description de ce type de recherche est présentée ci-dessous, suivie d'une explicitation de la posture de l'étudiante-chercheuse. Des informations sont ensuite apportées quant au recrutement des participants, puis ces derniers sont présentés. La collecte des données est expliquée en deux temps. D'abord, par une présentation des instruments puis de la démarche de collecte des données. Le processus d'analyse choisi pour le traitement des données est détaillé et justifié. Finalement, les critères méthodologiques et les considérations éthiques sont traités.

### 3.1. Recherche descriptive interprétative

S'inscrivant dans l'approche qualitative, la recherche descriptive interprétative s'intéresse aux phénomènes humains pour lesquels l'état actuel des connaissances ne permet pas une compréhension en contexte et en profondeur (Thorne, 2016). Cette méthode, développée par Thorne et al. (1997), répondait initialement à un besoin du domaine de la recherche en soins infirmiers pour une méthode alternative, plus souple que les méthodes traditionnellement utilisées en recherche qualitative (Thorne et al., 2004; Thorne, 2016). Sa souplesse s'explique en partie par ses emprunts à d'autres méthodes, telles que la théorisation ancrée, la phénoménologie et l'ethnographie (Thorne et al., 2004; Thorne, 2016). Plus spécifiquement, cette méthode permet d'identifier un processus de recherche qui, auparavant, portait le nom d'une méthode qualitative traditionnelle sans pourtant être cohérente avec celle-ci ou fidèle à cette dernière (Thorne, 2016). Assumant ses emprunts à d'autres méthodes, la recherche descriptive interprétative ne prescrit pas un processus de recherche ou un devis de recherche, mais fournit plutôt un cadre méthodologique aux chercheurs (Gallagher, 2014; Thorne et al., 2004; Thorne, 2016). Il s'agit d'une démarche inductive mettant en valeur la subjectivité humaine et attentive à la complexité des phénomènes humains (Gallagher, 2014). On y cherche à dépeindre un phénomène en s'intéressant à ses propriétés, ses composantes et ses variations, mais aussi à

l'expliquer et à lui attribuer un sens (Thorne, 2016). Comme c'est le cas dans d'autres méthodes de nature qualitative, la subjectivité se retrouve au cœur de la méthode descriptive interprétative (Gallagher, 2014; Thorne, 2016). La découverte, l'exploration et la quête de signification des phénomènes selon la perspective des participants revêtent une importance significative dans les études descriptives interprétatives (Gallagher, 2014).

La recherche descriptive interprétative permet l'obtention d'une description interprétative et holistique d'un phénomène dans son contexte naturel, construite à partir du point de vue des personnes qui le vivent (Gallagher, 2014; Laperrière, 1997). Cette méthode se distingue de la phénoménologie, car elle ne cherche pas à renseigner sur l'essence pure d'un phénomène, mais cherche plutôt à cerner les besoins ressentis, leurs caractéristiques et dans quels contextes ils se font sentir (Gallagher, 2014).

La recherche descriptive interprétative fournit un cadre méthodologique pertinent et bien arrimé aux objectifs de la présente recherche, qui sont de décrire un phénomène pour lequel l'état actuel des connaissances ne permet pas une compréhension en profondeur, soit le vécu scolaire des adolescents doués, et de mieux comprendre ce qui influence positivement ou négativement celui-ci. Le caractère inductif de cette méthode permet également de rester le plus fidèle possible au point de vue des participants et au sens qu'ils accordent à leur expérience, ce qui s'inscrit dans les intentions de la présente recherche. Ainsi, l'apport de la méthode descriptive interprétative à notre recherche est triple : elle permet un cadre souple qui permet au chercheur de rester près de ses données (Thorne, 2016), accorde une grande importance à la subjectivité des participants (Gallagher, 2014) et permet de décrire un phénomène humain peu mis en lumière par l'état actuel des connaissances (Thorne, 2016).

### **3.2. Position de l'étudiante-chercheuse**

La subjectivité du chercheur en recherche qualitative se retrouve au cœur du processus. Ce dernier ne peut en effet pas faire abstraction de sa saisie personnelle du monde, de ses sentiments, de ses intuitions et de ses valeurs (Laperrière, 1997). Il doit exercer son jugement à chacune des étapes du processus : ses choix s'appuient sur ses connaissances formelles, mais aussi sur son expérience du monde. Si le chercheur ne peut faire fi de sa subjectivité, il doit

néanmoins faire l'analyse des effets de ses choix théoriques et de son implication sociale et émotive sur son objet de recherche et les indiquer clairement (Laperrière, 1997; Thorne, 2016).

À l'instar des recherches qui s'inscrivent dans l'approche qualitative, la recherche descriptive interprétative implique la divulgation et la prise en compte du positionnement particulier du chercheur à l'égard de son sujet de recherche (Thorne, 2016).

Afin de divulguer la position de l'étudiante-chercheuse à l'égard de cette recherche, un avant-propos a été ajouté au présent mémoire. Ce moyen se joint à la tenue d'un journal de bord, détaillé à la section 3.6.2., afin de rendre visibles les positions personnelles de l'étudiante-chercheuse dans le processus d'objectivation des données (Laperrière, 1997).

### **3.3. Posture de recherche**

Selon Malo (2014), le fait d'utiliser l'expression *point de vue* implique une posture de recherche. Autrement dit, pour étudier le point de vue de quelqu'un ou d'un groupe de personnes, le chercheur lui-même doit adopter un point de vue, un angle qui lui permettra de comprendre et d'appréhender un phénomène. Malo (2014) nous réfère à Pires (1997), qui distingue trois modèles pour aboutir à la connaissance objective en recherche : le *regard de l'extérieur*, le *regard de l'intérieur* et le *regard d'en bas*. Selon Pires (1997), le premier modèle soutient la neutralité de l'analyse comme condition pour parvenir à une connaissance objective. Il est caractérisé, entre autres, par la priorité qu'il accorde à la causalité matérielle et aux données quantitatives. Le chercheur doit alors faire table rase du sens commun ou se placer en rupture avec celui-ci. Le deuxième modèle, quant à lui, valorise également la neutralité, mais met l'accent sur le point de vue interne des acteurs. Le point de vue de l'intérieur, en tant que posture de recherche, priorise les données qualitatives, la causalité intentionnelle et d'interprétation. Ce modèle suppose « l'articulation d'un point de vue du dedans avec un regard du dehors » (Pires, 1997, p. 34). Ces deux réalités permettent une complémentarité qui « est aussi perçue comme un moyen pour atteindre l'objectivité ou pour parvenir à une sorte de neutralité au bout du processus » (Becker, 1967, cité dans Pires, 1997, p. 34). Finalement, le troisième modèle se distingue des deux premiers en ce sens où il rejette la neutralité. En effet, on privilégie dans cette posture un parti pris dans l'étude d'acteurs vulnérables afin de participer à leur émancipation. En d'autres termes,

on adopte volontairement « un regard partisan qui se définit en fonction du point de vue de celui ou celle qui se trouve dans la situation la plus désavantageuse » (Pires, 1997, p. 35) dans le but de combattre la stigmatisation ou le statu quo.

Dans le cadre de cette recherche, le modèle 2 (le regard de l'intérieur) a été privilégié. À l'instar de Malo (2014), nous reconnaissons que les élèves forment un groupe en position désavantageuse ou de vulnérabilité. Toutefois, comme cette recherche ne vise pas explicitement l'émancipation des élèves, une position de neutralité a été adoptée. Le deuxième modèle permet toutefois d'accéder au « sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie [...] » (Pires, 1997, p. 33), ce qui semblait être en cohérence avec nos objectifs de recherche.

### **3.4. Recrutement des participants à l'étude**

Dans une recherche descriptive interprétative, on cherche à recruter des personnes *expertes* du phénomène, c'est-à-dire des participants qui contribueront à une meilleure compréhension de celui-ci et à une description significative de ses différentes perspectives (Gallagher, 2014). Afin de choisir des personnes *expertes* du phénomène qu'est le vécu scolaire des adolescents doués pour notre recherche, il était impératif de recruter des adolescents ayant obtenu une évaluation de douance auprès d'un professionnel (psychologue, neuropsychologue, etc.). Bien qu'une telle évaluation puisse être obtenue par un professionnel de la sphère publique, les listes d'attentes pour y avoir accès sont la plupart du temps très longues et le processus peut être exigeant. La consultation de professionnels de la sphère privée est donc fréquente, mais implique des coûts importants pour les familles désirant y avoir accès. Ainsi, seule une infime proportion des élèves doués québécois a été évaluée. Cela limitait grandement le bassin d'élèves doués auquel nous pouvions avoir accès dans le cadre de cette recherche.

Comme nous nous intéressions à la perception d'élèves doués quant à leur vécu scolaire, plusieurs critères d'inclusion (voir tableau 1) ont été retenus pour notre recherche : d'abord, il nous fallait cibler des élèves aptes à s'exprimer de façon volontaire et articulée sur le sujet. Puis, les participants devaient également avoir cumulé plusieurs années d'expérience dans la sphère scolaire pour être en mesure d'aborder en profondeur le sujet de leur vécu scolaire. Finalement, comme cela a été mentionné plus tôt, les participants devaient avoir obtenu une évaluation de

douance auprès d'un professionnel. Ainsi, il a été estimé que des élèves doués âgés de 12 à 18 ans pouvaient répondre à ces critères.

Tableau 1. – Critères d'inclusion de la recherche

<b>Critères d'inclusion</b>
Avoir obtenu une évaluation de douance auprès d'un professionnel.
Avoir évolué dans la sphère scolaire québécoise pendant plusieurs années.
Être âgé de 12 à 18 ans.

Afin de faciliter le processus de sélection, le recrutement des participants s'est fait par le biais de l'association Haut Potentiel Québec. Cette association québécoise regroupe des parents d'enfants doués ayant obtenu pour la plupart une évaluation auprès d'un spécialiste. Cette association a permis de faciliter le recrutement des participants puisqu'elle a publié sur son groupe Facebook l'affiche de recrutement. Un peu plus d'une dizaine de parents ont contacté l'étudiante-chercheuse afin de lui recommander leur enfant. Trois d'entre eux n'ont pas donné suite au retour de l'étudiante-chercheuse. L'étudiante a dû refuser deux participants : l'un était âgé de vingt ans, ce qui ne répondait pas aux critères d'inclusion, tandis que le second était connu de l'étudiante-chercheuse. En effet, il s'agissait d'un élève évoluant au sein de l'établissement scolaire où elle travaillait au même moment. Elle connaissait également bien le dossier de l'élève et avait déjà discuté avec ses parents à plusieurs reprises. Par souci de neutralité, l'étudiante-chercheuse n'a pas retenu cet adolescent pour la recherche.

Huit participants correspondaient aux critères d'inclusion de la recherche et ont accepté d'avoir une discussion téléphonique avec l'étudiante-chercheuse. Cette dernière discutait d'abord avec les parents, puis avec le consentement de ceux-ci, elle était ensuite mise en communication téléphonique avec les participants. Cette conversation téléphonique faisait office de premier contact, mais permettait également à l'étudiante-chercheuse de vérifier que chaque participant répondait aux critères d'inclusion de la recherche. Il s'agissait également d'une occasion d'explicitier les modalités de la participation à la recherche et de vérifier s'ils souhaitaient réellement y participer.

Ces participants (n= 8)<sup>4</sup> correspondaient aux critères d'inclusion de la recherche et souhaitaient y participer à la lumière des informations présentées par l'étudiante-chercheuse. Par conséquent, ils ont tous été sélectionnés.

Dans le cas d'une recherche descriptive interprétative, on ne recommande pas une taille d'échantillon précise : on vise d'abord l'élaboration d'une description suffisamment complète, réaliste et contextualisée pour bien cerner le phénomène (Gallagher, 2014). La taille de l'échantillon doit favoriser l'élaboration d'une telle description, ce qui implique qu'elle doit comporter un nombre assez grand de participants pour qu'émerge une description complète, et un nombre suffisamment petit pour pouvoir traiter en profondeur les propos recueillis. Le nombre de huit participants semblait a priori répondre à ces critères.

Dans une recherche qualitative, le processus de sélection des participants prend fin lorsqu'on a atteint la saturation empirique, c'est-à-dire quand le chercheur estime que les données recueillies « n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique » (Pires, 1997, p. 157). D'emblée, le nombre de huit participants semblait un bon départ pour obtenir suffisamment de données pour mieux comprendre le phénomène à l'étude et bien décrire ses différentes perspectives. Il s'est avéré suffisant au cours de l'analyse pour atteindre la saturation empirique puisqu'au bout du processus, aucun nouveau thème relié au vécu scolaire des participants ne semblait émerger des entretiens. Il en fut de même pour les influences positives et les influences négatives sur le vécu scolaire des participants.

### **3.5. Participants à l'étude**

Huit adolescents (4 garçons [G] et 4 filles [F]), âgés de 12 à 18 ans, ont participé à la recherche. Ils répondaient tous aux critères d'inclusion présentés dans le tableau 1. Au moment des entretiens, les participants étaient tous scolarisés dans le système québécois. Voici ci-dessous une brève description des participants.

Lucas (G) était âgé de 13 ans au moment des entretiens et était en première secondaire. Clara (F), quant à elle, avait 12 ans et étudiait en sixième année du primaire. Chloé (F), 18 ans, en était à sa première année de cégep au moment des entretiens. Jade (F), 17 ans, terminait sa cinquième année du secondaire, tout comme Marine (F), 16 ans. Noah (G) et Thomas (G) sont frères et avaient respectivement 13 ans et 15 ans au moment des entretiens. Noah était en 2<sup>e</sup> année du secondaire alors que son grand frère, Thomas, était en 4<sup>e</sup> année du secondaire. Théo, à l’instar de Lucas, était en première année du secondaire et avait 12 ans au moment des entretiens.

Les participants sont présentés dans le tableau 2 ci-dessous. Il est à noter que nous avons ajouté dans le tableau deux éléments, soit le programme particulier dans lequel ils évoluaient au moment des entretiens et leurs troubles associés puisque, même s’ils ne faisaient pas partie des critères de la recherche, ces éléments se sont avérés significatifs lors de l’analyse des résultats. Les troubles associés placés entre parenthèses n’ont pas nécessairement été évalués par un professionnel. Ils ont été mentionnés par les participants lors des entrevues. Plus précisément, les participants ont dit vivre avec des symptômes s’apparentant à ces troubles ou prenaient une médication y étant reliée.

Tableau 2. – Présentation des participants

Nom fictif	Sexe	Âge au moment de l’entretien	Niveau scolaire au moment de l’entretien	Programme particulier	Trouble(s) associé(s)
Lucas	M	13 ans	1 <sup>re</sup> année du secondaire	Arts technologiques	Problèmes de coordination oculaire
Clara	F	12 ans	6 <sup>e</sup> année primaire	Vocation musicale	TDA/H (anxiété)*
Chloé	F	18 ans	1 <sup>re</sup> année du cégep	Ne s’applique pas.	(TDA/H)* (anxiété)* Dyspraxie Dyslexie- dysorthographe
Jade	F	17 ans	5 <sup>e</sup> année du secondaire	PÉI	(TDA/H)* (anxiété)* Trouble du dysfonctionnement exécutif



Marine	F	16 ans	5 <sup>e</sup> année du secondaire	Vocation musicale	(stress)*
Noah	M	13 ans	2 <sup>e</sup> année du secondaire	Multimédia	Aucune mention.
Thomas	M	15 ans	4 <sup>e</sup> année du secondaire	Non.	Aucune mention.
Théo	M	12 ans	1 <sup>re</sup> année du secondaire	Multimédia et robotique	(TDA/H)*

## 3.6. Collecte des données

Cette section présente les instruments qui ont été utilisés pour la collecte des données, soit l’entretien non directif et le journal de bord, puis détaille la démarche de collecte des données.

### 3.6.1. Instruments

Deux instruments ont été utilisés pendant la collecte des données : l’entretien non directif et le journal de bord.

#### 3.6.1. Entretien non directif

Dans le cadre d’une recherche descriptive interprétative, le chercheur peut puiser dans les instruments de collecte habituels en recherche qualitative (Gallagher, 2014). L’entretien non directif, aussi appelé entrevue non structurée, a été sélectionné pour cette recherche puisqu’il donne accès à des données essentielles telles qu’attitudes, perceptions ou représentations et permet aux sujets de s’exprimer librement dans leurs propres termes sur une question ouverte ou une mise en situation (Boutin, 1997). Comme il était important dans le cadre de cette recherche de rester fidèle aux propos des jeunes interviewés et de ne pas cantonner leur voix dans des catégories prédéfinies, cet instrument semblait tout indiqué.

Dans le cadre d’un entretien non directif, « l’intervieweur se contente de lancer la personne interrogée sur un sujet donné et de suivre le déroulement de la pensée de la personne qu’il interroge » (Boutin, 1997, p. 35). Le rôle du chercheur est alors de guider le sujet, par exemple, en demandant des clarifications ou en reformulant ce qui a été dit, tout en évitant de souffler des réponses à l’interviewé ou de lui soutirer une information qu’il hésite à transmettre (Boutin, 1997). Il l’accompagne ainsi dans la construction et l’élaboration de ses perceptions (Boutin,

1997). Dans le cadre de cette recherche, une question d'ouverture a été lancée aux participants : « En tant qu'élève doué, peux-tu me parler de ton expérience scolaire? » L'étudiante-chercheuse a utilisé le guide d'entrevue proposé en annexe 1 de façon à suivre le déroulement d'un entretien suggéré par Boutin (1997) tout en s'en servant comme aide-mémoire et comme endroit pour y noter observations, réflexions et questionnements. Les entretiens ont été enregistrés de manière audio, avec le consentement des participants, afin que la direction de recherche puisse s'assurer qu'ils ont été conduits sans biais évident et de façon à pouvoir garder des traces du non verbal des participants lors de l'analyse.

Certaines conditions facilitent la relation interpersonnelle se construisant dans un entretien. Il importe en effet de la part du chercheur qu'il soit authentique, qu'il porte au participant une attention positive inconditionnelle et qu'il fasse montre d'empathie ou de compréhension empathique envers lui (Boutin, 1997). Il doit aussi porter une attention particulière à son non verbal (mouvements du corps, posture, expressions faciales, comportements des yeux, tension physique, etc.) et aux messages qu'il peut transmettre avec celui-ci (Boutin, 1997). Tout au long des entretiens, un soin particulier a été accordé au non verbal de l'étudiante chercheuse. Les réactions suscitées par certains propos des participants étaient consignées dans le guide d'entrevue, ce qui permettait à l'étudiante-chercheuse de garder une certaine distance avec ces propos et de garder une attitude neutre à l'égard de ceux-ci devant le participant. Cela ne l'empêchait toutefois pas de manifester de l'empathie pendant les entretiens afin de maintenir la relation interpersonnelle qui se construisait au même moment.

Afin de faciliter la communication et un vocabulaire commun, le langage utilisé par l'étudiante-chercheuse a été adapté aux participants : il semblait impératif d'utiliser un niveau de langue et un vocabulaire accessibles aux jeunes participants à la recherche. C'est d'ailleurs pourquoi la question posée aux participants n'abordait pas directement le vécu scolaire des élèves : ce terme ne leur aurait sans doute pas semblé signifiant et toute tentative de définition aurait influencé leurs réponses.

### 3.6.2. Journal de bord

Là où la recherche conventionnelle tend à évacuer la subjectivité ou, du moins, la neutraliser, la recherche qualitative la considère comme partie prenante du processus de recherche. Ainsi, dans le cadre d'une recherche qualitative, on mettra davantage sur la prise de conscience de notre subjectivité et à documenter, de manière systématique, ses effets sur l'évolution de notre recherche (Laperrière, 1997). La tenue d'un journal de bord est souvent recommandée par les méthodologues qualitatifs parce que ce processus favorise une prise de conscience quant à nos perceptions et permet ainsi de mieux contrôler leurs effets sur le déroulement de la recherche (Baribeau, 2005; Laperrière, 1997).

Bien que l'utilisation d'un journal de bord soit mentionnée dans de nombreuses recherches, force est de constater que celui-ci demeure peu balisé (Baribeau, 2005). Celui-ci tient généralement du domaine privé, bien que certains chercheurs voient dans la publication des contenus du journal de bord une façon d'aborder avec plus de transparence le caractère itératif du processus de recherche (Baribeau, 2005; Valéau et Gardody, 2016).

Le journal de bord, comme défini par Baribeau (2005, p. 111-112) regroupe :

[...] des activités méthodologiques de consignation de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de *se regarder soi-même comme un autre*.

Lorsque ces traces écrites sont employées par le chercheur pour appuyer la qualité de sa recherche, elles doivent être accessibles et doivent faire partie intégrante des données présentées (Baribeau, 2005).

Dans le cadre de cette recherche, le journal de bord a été utilisé pour permettre une distanciation réflexive entre l'étudiante-chercheuse, ses données et l'interprétation qu'elle en faisait. Plus concrètement, le journal de bord utilisé dans le cadre de la présente recherche contient des réflexions personnelles, des notes prises pendant les entretiens (idées importantes, propos qu'on cherchera à clarifier par la suite, questions, mises en évidence de nouveaux éléments de

compréhension, etc.), des réactions suscitées par les données, des notes de débriefing suivant des échanges avec la direction de recherche et des notes réflexives à considérer dans le processus de recherche à des fins d'analyse. Un extrait du journal de bord est présenté à l'annexe 5. Bien que nous n'ayons pas fait consciemment appel aux données consignées dans le journal de bord dans le traitement des résultats, son contenu a intuitivement été pris en compte (de la même manière que les impressions, les images et l'atmosphère des entretiens demeurent en mémoire et surgissent au moment de l'analyse). La consignation de ces informations a alors joué deux rôles. D'une part, la rédaction en elle-même de ces informations a permis une distanciation réflexive pendant le processus d'analyse. D'autre part, elle a permis l'intégration de bon nombre d'éléments, modelant ainsi indéniablement le processus d'analyse.

### **3.6.2. Démarche de collecte des données**

Tous les participants ont été invités à un entretien non directif individuel. Ces derniers ont eu une durée allant de 25 min à 1 heure, selon la quantité d'information que chaque participant était à l'aise de nous partager. Tous les entretiens ont été enregistrés de manière audio avec le consentement des participants.

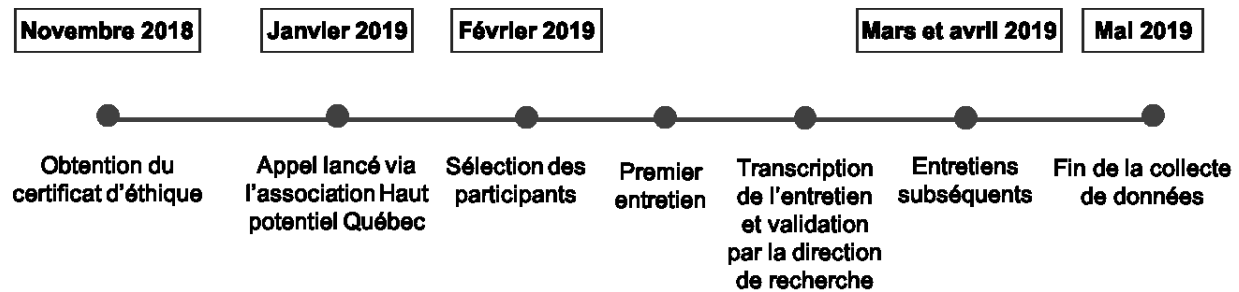
Après le premier entretien, l'enregistrement de celui-ci a été soumis à la direction de recherche. Celle-ci s'est assurée que l'entretien s'était déroulé sans que l'étudiante-chercheuse n'influence les propos du participant. La direction de recherche a émis quelques suggestions à l'étudiante-chercheuse, notamment quant à la façon de formuler certaines questions afin de recueillir davantage d'informations.

Avec l'approbation de la direction de recherche, l'étudiante-chercheuse a procédé au reste des entretiens, qui se sont déroulés en mars et en avril 2019. La figure 4 illustre la démarche de collecte des données.

Le lieu des entretiens était laissé à la discrétion des participants. Il leur a été mentionné qu'il était important qu'ils s'y sentent à l'aise et que le lieu soit calme et propice à la discussion. Les entretiens se sont majoritairement faits au domicile des participants, car c'était l'endroit où ils se sentaient le plus confortables. À la demande des participants concernés, deux entrevues se sont toutefois déroulées dans des endroits publics (restaurant et café). Seule une participante a

demandé à ce que sa mère soit présente. Celle-ci n'est pas intervenue pendant l'entrevue et a offert une présence rassurante à la participante. Les autres participants ont fait l'entretien seuls avec l'étudiante-chercheuse.

Figure 4. – Démarche de la collecte de données



### 3.7. Analyse des données

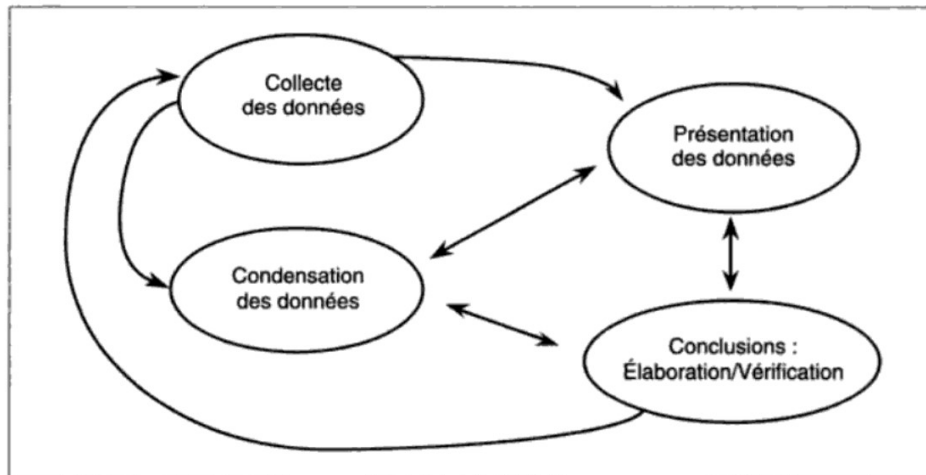
Tel que suggéré par Gallagher (2014), une fois la collecte de données terminée, le matériel recueilli a été sauvegardé et l'ensemble des données a été rigoureusement retranscrit. Les enregistrements, captés à partir d'un iPhone, totalisaient 5 heures et 29 minutes. Ceux-ci ont été retranscrits dans des documents Word, totalisant 128 pages. L'analyse des données a ensuite été entamée.

Pour Gallagher (2014), le choix d'une méthode d'analyse pour une recherche descriptive interprétative doit se faire selon deux critères. D'abord, la méthode d'analyse choisie doit faciliter le repérage des composantes du phénomène étudié, leur regroupement et la mise en évidence des relations qui existent entre elles. Puis, elle doit viser une compréhension du sens du phénomène. Le processus interactif proposé par Miles et Huberman (2003) répond à ces critères. Il permet, d'une part, une organisation évolutive des thèmes émergeant des données, mais aussi une mise en évidence des relations entre ces thèmes, allant ainsi au-delà de leur simple description et permettant une compréhension plus *interprétative* du phénomène (Gallagher, 2014). Ce processus a été choisi pour la présente recherche, car, au-delà des avantages listés plus haut, il s'arrimait à nos objectifs en permettant, d'une part, de dégager des thèmes reliés au vécu

scolaire, et, d'autre part, de mettre en valeur des relations négatives ou positives ayant trait à celui-ci.

Le processus proposé par Miles et Huberman (2003) se décline en trois composantes : la condensation des données, la présentation des données et l'élaboration et la vérification des conclusions. Comme le montre la figure 5, ces composantes ne sauraient être vues comme des étapes d'analyse distinctes, mais forment plutôt un processus cyclique et interactif. La collecte des données fait également partie intégrante de ce processus : en effet, pendant celle-ci, le chercheur navigue entre la présentation des données, la condensation et l'élaboration et la vérification de ses conclusions. Ainsi, son analyse, qu'elle se fasse de manière consciente ou inconsciente, débute dès les premiers balbutiements de la collecte et module la plupart du temps le reste de celle-ci. Autrement dit, ces choix guident l'éclairage que le chercheur portera sur ses données et, nécessairement, impliqueront un tri de sa part. Une fois la collecte terminée, le chercheur se déplace entre les trois dimensions restantes, ce qui conduira à de nouvelles idées, d'autres entrées de données, une nouvelle condensation, l'apparition de conclusions qui entraîneront d'autres décisions, etc. (Miles et Huberman, 2003). En bref, l'analyse des données ne saurait être perçue comme un processus linéaire. Il s'agit indéniablement d'un processus interactif dans lequel le chercheur évolue et dans lequel chacune de ses décisions a une portée sur l'ensemble des composantes.

Figure 5. – Composante de l'analyse des données : modèle interactif  
(Miles et Huberman, 2003, p. 31)



La condensation des données implique d'abord une imprégnation des données qui se fait par la lecture et relecture de la transcription des données et par l'écoute des enregistrements des entretiens (Gallagher, 2014). Une fois le chercheur bien imprégné de ses données, il commence à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser ces dernières afin d'en dégager un sens (Miles et Huberman, 2003).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons d'abord dû effectuer plusieurs lectures attentives des transcriptions afin de nous imprégner des données. L'écoute des enregistrements s'est également avérée fort utile, car celle-ci nous a permis de déceler des silences, des intonations et des hésitations qui n'avaient pas été d'emblée relevés par l'étudiante-chercheuse dans ses notes au moment des entretiens. Puis, une analyse thématique a permis de repérer des extraits significatifs dans les transcriptions, de les annoter et d'en dégager des thèmes, soit des segments plus ou moins longs de texte captant « l'essentiel d'un propos » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 235). L'utilisation du logiciel NVivo 10 a facilité le repérage et la documentation des thèmes du corpus.

Comme suggéré par Paillé et Mucchielli (2012) dans le cadre d'une démarche de thématisation en continu, une grille préliminaire de thèmes a été construite au fur et à mesure que des thèmes étaient découverts lors de cette première analyse des entretiens. Cette grille est présentée à

l'annexe 2. Il est important de spécifier qu'une condensation des thèmes s'était faite avant même la collecte des données : l'élaboration des objectifs de recherche modulait déjà grandement le regard que nous souhaitions porter sur nos données. Ainsi, notre processus d'analyse ne pourrait être qualifié de purement inductif puisque trois grandes catégories de thèmes orientaient notre analyse avant même qu'elle ne soit commencée : les thèmes reliés au vécu scolaire, les influences positives sur le vécu scolaire et les influences négatives sur celui-ci. Néanmoins, l'analyse demeurerait évolutive et les données, tout autant que les thèmes qui émergeaient de ces lectures, étaient traités avec ouverture et sensibilité au contexte. Notre grille préliminaire de thèmes a été soumise à un pair. Celui-ci a par la suite procédé à un contre-codage d'une partie du matériel. Le calcul de la fiabilité a été calculé selon la formule suivante, proposée par Miles et Huberman :

$$Fiabilité = \frac{\text{nombre d'accords}}{\text{nombre total d'accords et de désaccords}}$$

La fiabilité a été calculée à 78 % (58 accords sur 74 accords et désaccords). À la suite de ce contre-codage et après plusieurs allers-retours dans nos données, notre grille d'analyse de thèmes a été révisée. La version finale de cette grille est proposée à l'annexe 3.

Comme suggéré par Paillé et Mucchielli (2012), un arbre thématique a été construit de façon à rendre compte d'une représentation synthétique et structurée du contenu analysé. Un extrait de cet arbre thématique est présenté à l'annexe 4.

La présentation des données permet d'aller au-delà de la description et d'ajouter une dimension interprétative à l'analyse (Gallagher, 2014). Elle contribue à ce que le chercheur puisse poser un regard englobant sur les données et sur les résultats obtenus (Gallagher, 2014). Le plus souvent, les données sont présentées sous forme narrative (Miles et Huberman, 2003). Dans tous les cas, le format de présentation choisi doit permettre de répondre à la question de recherche (Gallagher, 2014).

La présentation des données s'est arrimée aux objectifs de recherche. Comme nous cherchions à rester fidèle à la voix des jeunes, une attention particulière a été portée à la façon de rapporter les propos des participants. Ainsi, leurs propos sont rapportés dans leurs mots et non dans les mots de l'étudiante-chercheuse. Afin de mettre en valeur certains termes choisis par les jeunes



interviewés, ceux-ci ont été placés entre guillemets dans le texte. La formulation des résultats a aussi été collée aux mots utilisés par les participants.

L'élaboration et la vérification des conclusions commencent dès le début de la collecte des données : le chercheur note des régularités, des particularités ou des explications en lien avec celles-ci, conclusions qui feront l'objet de vérification par la suite (Gallagher, 2014). Ce travail se poursuit tout au long de l'analyse et c'est par le biais de discussions avec son équipe de recherche, de rédaction dans un journal réflexif, d'un retour auprès des participants pour valider la compréhension de leur point de vue et de retours constants aux données que le chercheur vérifie ses conclusions (Gallagher, 2014).

Dans le cadre de cette recherche, les conclusions ont été vérifiées à l'aide de trois moyens. D'abord, des discussions avec la direction de recherche permettaient de verbaliser des émotions suscitées par le contenu des entretiens, permettant ainsi par la suite à l'étudiante-chercheuse de se concentrer essentiellement sur le point de vue exprimé par les participants. Ces échanges étaient aussi des occasions d'analyser des données d'un autre angle ou de mettre en lumière des données qui, jusque-là, n'avaient pas retenu l'attention de l'étudiante-chercheuse. Puis, la rédaction dans le journal de bord de certaines observations, émotions, ou explications liées aux données permettait une distanciation quant à celles-ci. Finalement, un retour a été fait auprès des participants afin de vérifier que la compréhension de leurs propos par l'étudiante-chercheuse était cohérente avec ce qu'ils avaient voulu transmettre au même moment. Ce retour, sous la forme d'un envoi courriel, comprenait tous les extraits les concernant provenant du chapitre de résultats. Quatre participants sur huit ont répondu. Sur ceux-ci, deux ont apporté des modifications mineures (précisions, ajout d'informations, etc.), tandis que les deux autres ont confirmé que la compréhension de l'étudiante-chercheuse était adéquate. Ainsi, l'élaboration et la vérification des conclusions se sont faites de trois façons.

### **3.8. Critères de scientificité**

La validité interne d'une étude qualitative pose plusieurs défis en matière de transparence pour le chercheur, qui doit établir une concordance entre ses observations empiriques et son interprétation à l'aide d'une méthodologie adéquate (Laperrière, 1997). Il doit en outre veiller à

justifier chacune des décisions stratégiques qui jalonnent le processus itératif qu'est la construction d'une recherche qualitative.

Plusieurs moyens ont été mis en place dans le cadre de cette recherche afin de favoriser cette transparence ainsi que la distanciation et l'objectivation de la démarche de l'étudiante-chercheuse. D'abord, un avant-propos explicitant son positionnement particulier quant à l'objet de la recherche, recommandé dans le cadre d'une recherche descriptive interprétative (Thorne, 2016), a été ajouté au devis de recherche. Puis, l'utilisation d'un journal de bord a favorisé une distanciation réflexive pendant le processus de recherche. Aussi, l'étudiante a eu recours à la confrontation des points de vue par différents chercheurs, notamment en soumettant une partie du matériel à un contre-codage par un pair, menant ainsi à la révision de la grille de thèmes, ainsi qu'en soumettant l'analyse à une révision par la direction de recherche dans le cadre d'un processus itératif. De nombreux échanges entre l'étudiante-chercheuse et la direction de recherche ont aussi permis la verbalisation des émotions suscitées par les données, favorisant par la suite la focalisation sur l'analyse des données. Finalement, l'interprétation des données par l'étudiante-chercheuse a été soumise aux participants, qui ont ainsi pu apporter des modifications à celle-ci afin qu'elle reflète mieux leur point de vue.

Ainsi, plusieurs moyens ont été mis en place pour aborder avec transparence le caractère itératif du processus de recherche, permettre une distanciation de l'étudiante-chercheuse pendant le processus et favoriser une concordance entre les données et leur interprétation.

### **3.8.1. Validité interne**

La validité interne d'une étude qualitative pose plusieurs défis en matière de transparence pour le chercheur, qui doit établir une concordance entre ses observations empiriques et son interprétation à l'aide d'une méthodologie adéquate (Laperrière, 1997). Il doit en outre veiller à justifier chacune des décisions stratégiques qui jalonnent le processus itératif qu'est la construction d'une recherche qualitative.

Plusieurs moyens ont été mis en place dans le cadre de cette recherche afin de favoriser cette transparence ainsi que la distanciation et l'objectivation de la démarche de l'étudiante-chercheuse. D'abord, un avant-propos explicitant son positionnement particulier quant à l'objet

de la recherche, recommandé dans le cadre d'une recherche descriptive interprétative (Thorne, 2016), a été ajouté au devis de recherche. Puis, l'utilisation d'un journal de bord a favorisé une distanciation réflexive pendant le processus de recherche. Aussi, l'étudiante a eu recours à la confrontation des points de vue par différents chercheurs, notamment en soumettant une partie du matériel à un contre-codage par un pair, menant ainsi à la révision de la grille de thèmes, ainsi qu'en soumettant l'analyse à une révision par la direction de recherche dans le cadre d'un processus itératif. De nombreux échanges entre l'étudiante-chercheuse et la direction de recherche ont aussi permis la verbalisation des émotions suscitées par les données, favorisant par la suite la focalisation sur l'analyse des données. Finalement, l'interprétation des données par l'étudiante-chercheuse a été soumise aux participants, qui ont ainsi pu apporter des modifications à celle-ci afin qu'elle reflète mieux leur point de vue.

Ainsi, plusieurs moyens ont été mis en place pour aborder avec transparence le caractère itératif du processus de recherche, permettre une distanciation de l'étudiante-chercheuse pendant le processus et favoriser une concordance entre les données et leur interprétation.

### **3.8.2. Validité externe**

Selon Merriam (1988, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), « la validité externe traite du potentiel de généralisation des résultats de l'étude. » (p. 543). À l'instar de nombreux chercheurs qualitatifs (Laperrière, 1997), nous rejetons la possibilité de généralisation de nos résultats. L'objectif de cette étude n'est donc pas de généraliser les résultats, mais bien de rendre compte de plusieurs réalités complexes qui s'articulent autour d'un phénomène précis. Pour Merriam (2014), la généralisation des résultats ne devrait pas être considérée dans la validation externe d'une étude qualitative. Le chercheur peut toutefois améliorer la transférabilité de son étude en offrant une description très détaillée du cas de façon à établir à quel point le cas est typique de la réalité étudiée (Merriam, 2014). Il a donc la responsabilité de décrire minutieusement, et en toute transparence, le déroulement de la recherche et les caractéristiques de son échantillon pour que le lecteur de la recherche puisse évaluer adéquatement la pertinence, la plausibilité et la ressemblance du contexte décrit et son propre milieu de vie (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). L'un des moyens proposés par de plusieurs méthodologues qualitatifs (Laperrière, 1997) pour assurer

la transférabilité de la recherche est la tenue d'un journal de bord. Cet instrument a été retenu pour la présente recherche et est détaillé plus en profondeur dans la section 3.6.2. De même, toutes les informations nécessaires sont présentes afin que de futurs chercheurs évaluent la transférabilité de cette recherche, notamment les caractéristiques des participants ainsi que la méthodologie employée qui a été explicitée.

### **3.8.3. Fiabilité**

La fiabilité est favorisée par la mise en place de « mesures permettant la révision et l'évaluation, par d'autres chercheurs, de la démarche de la recherche et, en particulier, de son analyse des changements observés et des justifications qu'elle apporte aux réorientations théoriques survenues en cours de processus. » (Guba et Lincoln, 1985, dans Laperrière, 1997). La fiabilité d'une étude implique une cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 141). Afin d'augmenter la fiabilité de cette étude, l'utilisation d'un journal de bord a été privilégiée. Celui-ci favorise une meilleure compréhension de l'évolution de la recherche puisqu'il est imprégné des décisions prises en cours de route et de leur justification. Il assure aussi la tenue d'un fil conducteur à partir duquel la recherche s'est articulée.

## **3.9. Considérations éthiques**

Pour participer à la recherche, les participants et leur représentant légal (parent, tuteur, etc.) ont été invités à donner leur consentement libre, éclairé et continu. Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2011), le consentement est libre lorsqu'il est donné volontairement et que le participant est libre d'y mettre fin à sa guise. Il est également éclairé lorsque le participant a été informé de tous les renseignements pertinents liés à la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Il est aussi continu puisque le chercheur doit tenir le participant à jour en ce qui concerne tout changement significatif dans la recherche pendant la recherche, mais également après celle-ci (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Un formulaire de consentement a donc été distribué aux représentants légaux des participants de la recherche ainsi qu'à ces derniers afin d'obtenir leur consentement libre, éclairé et continu. Le tout a été expliqué verbalement à chacun et l'étudiante-chercheuse a validé leur compréhension. Le respect de la vie privée et de la confidentialité a pour sa part été assuré

verbalement et par écrit par l'entremise du formulaire de consentement. Un souci éthique a également été accordé aux risques et aux inconvénients liés à la participation des individus à la recherche et il a été maintenu tout au long de son processus. Les risques et inconvénients liés à la recherche ont été également explicités verbalement et par écrit (par le biais du formulaire de consentement). Finalement, des noms fictifs ont été attribués aux participants dans tous les documents les concernant (transcriptions, fichiers audio, etc.) afin de protéger leur anonymat.

## Chapitre 4 – Résultats

Comme cette recherche s'intéresse à la signification qu'attribuent les jeunes doués interviewés à leur vécu scolaire, la méthode descriptive interprétative a été privilégiée. Des entretiens non directifs ont eu lieu avec chacun des participants à partir de la question d'ouverture suivante : « En tant qu'élève doué, peux-tu me parler de ton expérience scolaire? » Pendant l'analyse des résultats, les segments directement liés au vécu scolaire dans le discours des participants ont été codifiés en thèmes. Les thèmes qui comprenaient des significations similaires ont par la suite été regroupés en catégories.

Afin de rester fidèle à la voix des participants, la présentation des résultats est construite de manière à rendre compte le plus possible des mots qui ont été employés par les jeunes interviewés. En ce sens, les mots placés entre guillets sont ceux qui ont été prononcés par les participants. Bien que plusieurs propos aient été paraphrasés dans le but de rendre la lecture plus fluide, peu de transformations ont été apportées à ceux-ci. Le plus souvent, ils ont été simplement transposés de la première à la troisième personne du singulier. Plusieurs citations directes ponctuent le texte afin de soutenir ou illustrer la présentation des résultats.

La présentation des résultats s'articule autour de deux objectifs de recherche, soit décrire le vécu scolaire d'adolescents doués et mieux comprendre ce qui influence positivement ou négativement le vécu scolaire de ces élèves. Le chapitre des résultats se divise en trois grandes sections qui correspondent aux rubriques de l'analyse thématique. On y retrouve d'abord les catégories qui ont émergé de l'analyse des thèmes liés au vécu scolaire des jeunes interviewés. Puis, on y retrouve une section dédiée aux éléments qui ont influencé positivement le vécu scolaire des participants. Finalement, la troisième section fait état des éléments qui ont plutôt laissé une trace négative sur le vécu des jeunes doués interviewés.

### 4.1. Catégories liées au vécu scolaire des participants

Le premier objectif de cette recherche était de décrire le vécu scolaire d'adolescents doués. Pour l'atteinte de ce premier objectif, les thèmes reliés au vécu scolaire des participants ont été

regroupés en 9 catégories : la relation avec les enseignants, le rapport aux pairs, les résultats scolaires, les difficultés vécues à l'école, les troubles associés, les mesures d'adaptation et de flexibilité, les habiletés, les programmes particuliers ainsi que les déménagements ou changements d'école. Ces catégories peuvent parfois s'imbriquer et être reliées les unes aux autres. Bien que d'autres thèmes liés au vécu scolaire aient pu être abordés pendant les entrevues, ceux qui semblaient avoir le plus d'importance pour un participant ou dont la récurrence permettait de former des catégories ont été privilégiés.

#### **4.1.1. Relation avec les enseignants**

La relation avec les enseignants revêt une importance particulière aux yeux des participants interviewés. La qualité de cette relation a été souvent évoquée par les participants qui ont souligné l'importance que prend pour eux la reconnaissance de leurs besoins d'apprentissage. Cette relation leur a semblé enrichie par certaines pratiques pédagogiques employées par leurs enseignants. À l'inverse, ils ont également eu du mal avec certaines attitudes et réactions de certains d'entre eux. Dans ce dernier cas, l'absence d'une bonne relation avec certains enseignants a mené certains jeunes à un désengagement cognitif et même à des comportements d'opposition. C'est le cas notamment pour Jade et Chloé pour qui les relations avec des enseignants du primaire ont été marquantes :

Ça dépendait vraiment de la dynamique avec eux. Soit je connectais vraiment et ils m'encourageaient et ils me faisaient par exemple corriger des examens ou ils me faisaient des petites activités facultatives, soit c'était tout le contraire, ils étaient vraiment fermés à ça et ils me faisaient ressentir que c'était lourd et que ça n'avait pas sa place dans la classe. C'est ça, c'était comme noir ou blanc.

La qualité de la relation semble tributaire de l'ouverture que démontraient ses enseignants à adapter leur enseignement pour répondre à ses besoins d'apprentissage. Elle spécifie également qu'elle se permettait d'être elle-même avec ses enseignants du primaire, ce qui n'est plus le cas au secondaire.

Je ne suis pas du tout moi-même. Mais je ne vois pas l'intérêt de le faire. Je suis à l'école pour apprendre, pas pour créer des relations avec les enseignants. Il y en a avec lesquels c'est plus naturel que d'autres. Mais j'ai ma bulle et ça me convient.

Elle s'est distanciée de ses enseignants au secondaire, de qui elle ne semble plus souhaiter une attention particulière. Sa perception de l'école a changé et elle ne juge plus aussi important le fait de tisser des liens avec ses enseignants. Cette expérience se retrouve également chez Chloé, pour qui l'engagement et le comportement dans les cours dépendent de sa relation avec l'enseignant.

*Pis si ça clique pas, ça se peut que je me présente au cours, mais 15 minutes en retard, pis que je sois comme moins concentrée pis... Je vais passer le cours, je vais être là, mais pas nécessairement approfondir la matière.*

Ce que Chloé apprécie le plus du cégep, c'est sa liberté de faire des choix. Elle précise aussi qu'elle a eu la chance d'avoir de très bons enseignants au secondaire et que c'est encore plus vrai au cégep. Ses enseignants sont dévoués et motivés, ce qui augmente sa motivation. Elle prend en exemple ses enseignants d'éducation physique qui jouent avec les étudiants, alors qu'au secondaire, ils se contentaient de superviser les activités. Chloé mentionne aussi des cours plus interactifs et plus concrets au cégep qu'au secondaire. Ainsi, la relation qu'elle entretient avec ses enseignants, leur engagement et leur capacité à mettre en place des cours stimulants motivent l'adolescente et lui donnent envie de s'engager dans ses apprentissages.

Pour Théo, on peut aussi dire que les relations avec les enseignants sont polarisées. Ses relations les plus positives sont avec les enseignants qui ont pris en compte ses besoins dans différents contextes. C'est le cas notamment de son enseignante de 5<sup>e</sup> année qui était gentille avec lui et qui permettait aux élèves de faire des activités à l'extérieur quand il faisait chaud. C'est aussi elle qui lui a permis de rester en classe sur l'heure du dîner à la suite d'un événement dans la cour de récréation. Il pouvait ainsi rester dans la classe et jouer à l'ordinateur avec son ami, ce qu'il percevait de façon positive : « c'était le fun. Pis j'ai aimé ça qu'elle fasse ça pour moi ». Il qualifie de « bonne » cette enseignante qui le traitait différemment des autres membres du personnel. Ceux-ci reprochaient à Théo d'être arrogant, ce qui n'était pas le cas de cette enseignante.

*C'est parce que j'étais arrogant, d'après ce qu'ils disent. Genre, mettons, ils me disent de faire quelque chose, je dis « mais pourquoi? » Ça, ils trouvaient ça de l'arrogance. Mais vu que ma prof, elle disait pas vraiment de choses comme ça, c'est correct.*

Son enseignant de 6<sup>e</sup> année fait aussi partie du lot des enseignants avec qui Théo a eu une bonne relation. Pour Théo, c'est d'ailleurs avec l'arrivée de cet enseignant masculin, le seul de l'école, que tout s'est mis à mieux aller. L'adolescent précise aussi que « ce n'est pas une bonne idée de



laisser juste des filles ». Sans qu'il ne puisse l'expliquer, il exprime à plusieurs reprises que tout allait bien avec cet enseignant. D'un air songeur, il ajoute qu'il devrait reprendre contact avec lui.

Au début de sa première secondaire, à la suite de différents problèmes de comportement, Théo a été retiré de ses cours principaux. Il y a donc des enseignants de l'école qui lui donnent des cours privés. Il remplit avec eux les mêmes cahiers d'apprentissage, mais n'est pas obligé de faire tous les numéros parce que c'est trop répétitif. Il affirme avoir une bonne relation avec ces enseignants capables d'ajuster les tâches à ses capacités et avec qui il affirme que c'est « le fun ».

S'il s'entend bien avec ses enseignants actuels de première secondaire, cela n'a pas toujours été le cas. Il prend en exemple son enseignante de français du début de l'année. Lorsqu'on le questionne à savoir pourquoi le contact ne passe pas, Théo hausse les épaules : « Je sais pas. Ça clique pas. » Il mentionne qu'il n'aimait pas sa voix, même s'il est conscient qu'elle ne pouvait rien y faire. De façon plus générale, Théo lui reproche sa lenteur : « C'est ça. Quand elle explique, elle prend vraiment, vraiment, *vraiment* son temps. Pis moi, j'aime pas ça. » La répétition lui est en général très pénible et fait émerger chez lui des difficultés de comportement : « Ça répétait trop. Pis quand j'étais tanné, je niaisais dans la classe. » Les participants n'étaient pas tous capables d'expliquer les raisons de leur difficultés relationnelles avec certains enseignants. C'est le cas de Clara, qui a une enseignante de musique avec qui la relation est plus tumultueuse, sans qu'elle arrive à se l'expliquer : « Mais c'est juste... Bien les deux, on s'aime pas. Il n'y a rien d'autre. C'est juste que les deux, on s'aime pas. » Lorsqu'on lui demande ce qu'elle n'aime pas chez cette enseignante, Clara hausse les épaules : « Je ne saurais pas vraiment dire. Elle est juste gossante. »

Certains préjugés de la part d'enseignants ont laissé une trace dans le vécu scolaire de quelques participants. C'est le cas notamment de Lucas et de Marine. Lorsqu'il aborde son primaire, Lucas mentionne à plusieurs reprises son enseignante de 2<sup>e</sup> année, avec qui la relation était « un petit peu... corsée ». Cette année a été plus difficile pour Lucas, entre autres parce que cette enseignante n'était pas toujours très gentille avec lui. Il faut aussi préciser qu'en deuxième année, Lucas éprouvait des problèmes avec la coordination de ses yeux. Sa mère a donc demandé à son enseignante qu'elle imprime des caractères un peu plus gros sur les documents remis à Lucas pour en faciliter la lecture. L'enseignante a remis à Lucas un papier « à peu près gros comme une

carte du monde avec des lettres grosses comme ça » (Lucas étire au maximum son pouce et son index pour le caricaturer). C'est avec gêne que le garçon a reçu ce document différent de celui des autres. Il précise aussi que cette enseignante a mentionné à plusieurs reprises qu'il devait prendre des médicaments et qu'il avait un trouble du déficit de l'attention (TDAH), mais nuance en précisant qu'elle pensait cela de tous les élèves qui n'écoutaient pas en classe et qu'elle « capotait un peu ». Ce sont d'ailleurs les difficultés de Lucas à se concentrer en classe qui ont poussé sa mère à entamer une démarche d'évaluation. Finalement, Lucas n'avait pas de TDAH, mais bien une douance. Avec du recul, Lucas mentionne qu'il aurait aimé que son enseignante de deuxième année comprenne mieux sa réalité au lieu de « si on veut, rire de [lui] ». Il aurait aimé qu'elle essaie de mieux comprendre comment il se sentait par rapport à tout cela, parce que c'était nouveau pour lui.

Le scepticisme que Marine a perçu vis-à-vis sa douance chez certains enseignants l'a marquée. Par exemple, son enseignant de 4<sup>e</sup> année lui disait qu'il n'arrivait pas à croire qu'elle réussirait ses calculs mentaux. Il disait « ben non, tu vas te tromper ». Il lui donnait de gros chiffres, mais elle réussissait tout le temps. Malgré tout, il ne voulait pas y croire et persistait, comme s'il disait : « Non, non, tu es comme tout le monde. » Cela frustrait Marine parce qu'elle arrivait à faire ces calculs. Lorsqu'elle essayait de prouver qu'elle en était capable, certains enseignants lui disaient : « Non, ça ne se peut pas. » Elle précise qu'elle essayait juste d'être elle-même et qu'elle ne faisait pas exprès « d'être plus haute que tout le monde ». Lorsqu'on aborde son secondaire, Marine parle à plusieurs reprises de son enseignant de mathématique en 4<sup>e</sup> secondaire qui lui faisait souvent « des commentaires poches » qui lui créaient inconsciemment du stress dont elle n'avait pas besoin. Un an plus tard, cet enseignant n'est plus là, mais le stress qu'il lui a causé, lui, est encore bien présent. Elle est consciente que cet enseignant ne s'en rendait pas compte. Selon elle, il la voyait comme une « petite fleur fragile que si on souffle un peu dessus, elle explose », comme s'il avait peur de lui faire mal en lui parlant. Ces expériences négatives avec certains enseignants ont marqué le vécu scolaire de ces jeunes.

Dans un autre ordre d'idées, les enseignants peuvent aussi être de bons interlocuteurs et répondre au besoin de socialisation d'adolescents doués qui n'entretiennent pas de bons rapports avec leurs pairs, comme c'est le cas de Marine. Au primaire, Marine ne pouvait pas parler

avec ses amis de sujets qui l'intéressaient vraiment. Elle allait donc souvent parler avec ses enseignants de la théorie du Big Bang et de la création de l'univers. Elle exprime le sentiment qu'elle ne peut s'adresser qu'à ses enseignants, des adultes qui comprennent ses intérêts. Les enseignants sont d'ailleurs les gens avec qui elle se dit parler le plus à l'école encore aujourd'hui. Elle apprécie pouvoir discuter de tout, pas nécessairement de sujets reliés aux cours. Elle dit aimer parler avec eux parce qu'elle peut avoir des discussions plus intéressantes qu'avec des adolescents de son âge qui, de son point de vue, ne s'intéressent qu'aux « partys » auxquels ils sont allés. Des sujets qui ne semblent pas l'intéresser. Marine n'agit pas différemment avec ces enseignants qu'avec les autres : c'est plutôt une question d'affinités. Passionnée par l'astrophysique, elle dit aimer en parler avec certains enseignants. Elle a aussi discuté de problèmes de santé mentale avec son enseignante de français qui a, comme Marine, des gens qui en sont atteints dans son entourage. Marine spécifie que ce ne sont pas des choses dont elle pourrait parler avec ses amis, car cela ne les intéresse pas. Selon elle, les jeunes de son âge ne vont pas dans des « sujets profonds ». Cette année, Marine estime avoir une excellente relation avec ses enseignants. Elle affirme qu'il n'y a pas d'enseignant qu'elle n'aime pas, même s'il y en a à qui elle parle moins. Quant à sa douance, Marine dit ne pas en parler avec ses enseignants. En fait, elle pense qu'ils ne le savent pas même si c'est écrit dans son plan d'intervention parce que selon elle les enseignants ne prennent pas le temps de le lire. Elle croit que ses enseignants se contentent de demander aux élèves s'ils ont droit au tiers temps et leur font confiance : « Tu peux nier, tu peux dire oui, même si tu ne l'as pas, dire aujourd'hui, ça me tente de l'avoir. Ils ne le lisent pas, de toute façon. » Pour Marine, ça, « c'est une autre affaire ».

En résumé, les résultats portant sur la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève montrent que celle-ci dépend en grande partie de la reconnaissance des besoins d'apprentissage différents des élèves doués. L'absence de cette reconnaissance semble créer une frustration qui se fait souvent au détriment de la relation enseignant-élève, se présentant sous forme de rejet même, qui conduit à un désengagement cognitif ou à d'éventuelles difficultés de comportement. Les enseignants peuvent aussi répondre aux besoins de socialisation des adolescents doués qui n'y trouvent pas nécessairement leur compte avec des pairs du même âge. Finalement, certains comportements destructeurs tels que le dénigrement et l'émission de commentaires blessants

ou de jugements hâtifs (par exemple, le fait de présumer qu'un élève souffre d'un trouble du déficit de l'attention) de la part d'enseignants laissent leur marque dans le vécu scolaire des jeunes et peuvent briser la relation enseignant-élève.

#### **4.1.2. Rapport aux pairs**

Le rapport aux pairs a été abordé par cinq participants. Deux d'entre eux ont rapporté avoir de bonnes relations avec leurs pairs, alors que pour les trois autres participantes, il en est tout autrement. Ces dernières en font mention à plusieurs reprises et leur vécu scolaire semble fortement influencé par les rapports sociaux qu'elles entretiennent avec leurs pairs. Un sentiment de décalage ou des champs d'intérêt différents sont des exemples d'enjeux soulevés par ces jeunes douées qui complexifient leurs rapports.

Comme les questions de chaque entrevue s'adaptaient au fur et à mesure au discours des participants, peu de questions directes ont été posées à ce sujet pendant l'entrevue à moins que le participant ne l'aborde explicitement. Il est à noter que trois participants n'en font presque pas mention, soit Noah, Thomas et Chloé. Lucas et Théo, pour leur part, indiquent au passage qu'ils entretiennent de bonnes relations avec leurs pairs. Lucas dit entretenir des relations d'amitié solides, ce qui peut constituer un facteur de protection. Pour Clara, Jade et Marine, la douance leur a semblé influencer négativement les rapports qu'elles entretiennent avec leurs pairs et créer un fossé entre les autres et elles.

Pour Clara, il est clair que la douance a un impact sur ses rapports sociaux. Cette différence passe, entre autres, par des champs d'intérêt différents de ceux de ses amis : « Mettons moi je parle de certains sujets que j'aime, puis j'en sais beaucoup dessus, puis eux ils trouvent toujours ça bizarre que j'en sache autant sur le sujet, puis là ils sont tannés que je parle toujours de la même chose. »

Cette différence au niveau des champs d'intérêt complique également les rapports sociaux du côté de Marine, qui va alors discuter de ce qui l'intéresse avec ses enseignants. Ce qu'elle trouve difficile dans ses rapports avec ses amies, c'est surtout leurs questions : « Pourquoi est-ce que tu agis comme ça, pourquoi est-ce que tu ne parles jamais avec nous de sujets qu'on comprend? » Marine est plus à l'aise avec son cercle d'amis constitué presque exclusivement de garçons. Même

s'ils ont des intérêts différents, elle trouve important de « décrocher » de ses réflexions et de simplement avoir du plaisir.

Jade, de son côté, a toujours senti un décalage avec ses pairs, fossé qui se creusait davantage lors de certaines périodes ou années où elle avait envie d'être seule et où elle « remetta[t] en question l'utilité de ressentir la différence et le rejet ». C'est cet aspect social qui était le plus problématique pendant le deuxième cycle du secondaire, car sur le plan scolaire, elle a eu l'impression que tout allait bien pour elle. Pendant quelques mois, elle dit avoir remarqué que ce sentiment de décalage a accentué la distance entre elle et les autres : « j'avais l'impression que ce n'était pas juste dans ma tête, que je n'étais juste pas comme les autres, que ça ne marchait pas avec les autres. » Selon elle, cela s'explique en partie par le fait que sa douance est plus verbale et que le décalage se ressent plus dans cette situation, car sa compréhension du monde influence la façon dont elle interagit avec les autres. Maintenant, Jade dit s'être faite à l'idée qu'elle n'allait jamais complètement se sentir comprise par les autres.

Au primaire et au premier cycle du secondaire, Jade a eu l'impression qu'il était plus simple pour elle de s'intégrer. Enfant, elle exprime le sentiment qu'elle avait du mal à se fondre dans la masse, mais se faisait des amis tout de même. Elle fait l'hypothèse qu'elle avait de bons résultats scolaires et les autres voulaient travailler en équipe avec elle pour cette raison. En première et en deuxième secondaire, Jade dit avoir l'impression qu'elle jouait un rôle et se mettait un « masque » pour mieux s'intégrer. Elle dit qu'elle essayait d'analyser les gens pour mieux comprendre ce qu'ils attendaient d'elle. Alors, elle devenait cette personne-là même si ce n'était pas elle. Selon elle, avait du mal à mettre des mots sur ce sentiment de différence qu'elle ressentait alors.

Lucas, quant à lui, dit qu'il essaie de faire en sorte que sa douance ne paraisse pas avec ses pairs. Sans se rabaisser, il se dit préoccupé de ne pas se montrer supérieur à ses pairs. Il exprime qu'il ne change pas ses goûts pour autant pour être comme les autres, mais qu'il tente vraiment de *rester à leur niveau*. Selon l'adolescent, le fait qu'il soit doué n'a rien changé à ses relations, car de manière générale, ses collègues de classe ne sont pas au courant qu'il est doué.

Comme ce fût aussi le cas pour Jade, c'est au secondaire que les rapports sociaux se sont complexifiés pour Marine. Au primaire, celle-ci n'a pas eu de difficultés avec ses pairs. Elle ne se

sentait pas toujours rejetée. Même si Marine n'était pas « la personne la plus populaire et qu'elle a parfois vécu de l'intimidation, elle considère avoir eu un primaire normal ». C'est au secondaire que c'est devenu plus compliqué. En première et en deuxième secondaire, tout allait bien pour Marine : tout le monde arrivait du primaire et il y avait encore une dynamique où tous les élèves étaient amis. Ils pouvaient se mettre en équipe avec n'importe qui et c'était plaisant. Aussi, comme Marine est dans un programme de musique, elle suivait tous ses cours avec les mêmes élèves. En troisième secondaire, les cours se sont ouverts et les élèves du programme de musique ont été intégrés avec les élèves des autres programmes. Pour Marine, cette manière de faire est un peu « toxique », car le fait de les avoir exclus pendant deux ans a contribué à alimenter des préjugés envers les autres programmes et a fait en sorte que les élèves du programme de musique ne sont pas allés vers les autres même lorsqu'ils ont été intégrés. C'est un conflit entre Marine et une amie en troisième secondaire qui a contribué à tout faire éclater et former des clans parmi les élèves du programme de musique. C'est à partir de ce moment que Marine a été exclue par ses pairs. Ce sentiment de rejet s'est amplifié d'année en année et s'est surtout manifesté lors des voyages étudiants, voyages qui s'inscrivaient dans le programme de musique dans lequel elle est inscrite. Dans l'autobus, Marine s'occupait sur sa tablette et écoutait des films parce que lorsqu'elle essayait de parler aux autres et s'intégrer, elle était mise de côté. D'ailleurs, cette année, elle a décidé de ne pas aller en voyage avec ses pairs.

C'était tout à fait ma décision. Si je te dis : « Ça te tente-tu d'aller quelque part avec au moins une vingtaine de personnes que tu n'aimes pas et peut-être une personne que tu apprécies pendant trois jours et que tu ne peux pas t'en aller », c'est sûr que ça tente à personne.

D'ailleurs, elle considère presque sa relation avec les autres élèves du programme comme une « relation professionnelle ». Elle aime aller en concours avec eux et jouer de la musique, c'est très bien, mais « ça ne va pas plus loin que ça ».

Ainsi, la relation avec les pairs a marqué le vécu scolaire de cinq participants. Quelques participants ont affirmé vivre des relations positives avec leurs pairs ou entretenir des relations d'amitié solides, alors que d'autres n'en ont presque pas fait mention. Les participantes qui vivaient des difficultés de socialisation ont mentionné avoir des champs d'intérêt différents de ceux de leurs pairs ou ressentir un décalage avec ceux-ci, résultant en rejet ou en isolement. Ces

difficultés sur le plan social se sont surtout manifestées au secondaire pour Jade et Marine qui avaient plus de facilité à s'intégrer au primaire et même pour Lucas, qui n'aborde pas explicitement sa douance avec ses pairs. Afin de faciliter leur intégration auprès de leurs pairs, deux participants ont mis en place un mécanisme d'adaptation consistant à camoufler leur douance ou à se mettre un masque.

#### **4.1.3. Résultats scolaires**

Puisque des questions ont été posées sur les résultats scolaires lors de chaque entrevue, cette unité de sens se retrouvait dans l'ensemble des discours. Les segments retenus lors de l'analyse sont ceux qui allaient au-delà de la simple mention des résultats scolaires ou de difficultés ponctuelles et qui s'ancraient dans le vécu scolaire de l'élève, soit en modifiant le parcours de l'élève ou en ayant une influence sur sa motivation scolaire. Lorsque la question d'ouverture a été posée (« en tant qu'élève doué, peux-tu me parler de ton expérience scolaire? »), trois des huit participants à la recherche ont abordé rapidement le sujet des résultats scolaires : Thomas, Noah et Jade.

Alors que Thomas associe ses résultats scolaires au primaire avec une facilité à suivre les cours, son petit frère, Noah, met tout de suite ses résultats en opposition avec l'image que la société se fait souvent du surdoué : « Au niveau des notes, c'est rien vraiment d'exceptionnel. Au primaire, oui. Sinon, j'ai pas vraiment l'impression d'être un génie. »

Pour Jade, c'est d'abord ses difficultés d'adaptation qui émergent, mais celles-ci sont rapidement suivies de la question des résultats scolaires : « Sinon, j'avais de bonnes notes. J'avais un peu de la misère à me fondre dans la masse, avec les autres enfants, mais j'avais de bonnes notes, alors les autres voulaient se mettre avec moi pour les travaux d'équipe. » Ainsi, même si Jade avait tendance à passer inaperçue auprès de ses pairs, ses bons résultats l'aidaient à socialiser avec eux.

Bien que la question des résultats scolaires soit présente dans l'ensemble des discours des participants, elle prend une place particulière pour Chloé, Thomas et Marine, qui ont tous trois vécu une baisse de leurs résultats au secondaire.

Au primaire, Chloé explique qu'elle avait de si bons résultats que ses parents ont pensé à lui faire sauter une année. Au même moment, son grand frère de Chloé, qui a deux ans de plus, vivait des difficultés importantes à l'école et ses parents avaient décidé de lui faire doubler une année. Afin d'éviter que son frère et elle se retrouvent au même niveau scolaire, ses parents ont choisi de ne pas opter pour le saut de classe. Elle souligne qu'elle en est reconnaissante : « Je les ai remerciés de pas m'avoir fait sauter [une année] ». Selon elle, sa maturité psychologique a joué dans la balance. En effet, ils ont estimé que si elle avait la maturité scolaire pour sauter une année sans problème, le décalage pourrait être plus important au niveau émotif.

Vers le début de la troisième secondaire, les résultats de Chloé commencent à baisser peu à peu. Ces difficultés font en sorte que ses parents et elle se questionnent : « Pourquoi j'ai des difficultés? C'est-tu les autres qui me rattrapent? C'est-tu moi qui commence à avoir des difficultés? On se demandait. » Ses résultats scolaires subissent une autre baisse au début de la quatrième secondaire, alors qu'elle commence à somnoler et à dormir en classe. Au fil du temps, la situation s'amplifie et Chloé prend l'habitude de dormir profondément pendant les cours sans qu'elle ne puisse le contrôler. Elle n'arrive plus à fonctionner : « Même, ça m'arrivait de dormir tellement dur que mes amis, le prof venait me réveiller, je me rendormais direct. Je me disais OK, il y a quelque chose qui cloche. » Au bout de quelques mois, Chloé en parle à ses parents et ceux-ci entament des démarches auprès d'un médecin. C'est dans le cadre de cette démarche que Chloé a rencontré la psychologue qui a posé l'hypothèse d'une douance, hypothèse qui s'est par la suite confirmée lors d'une évaluation avec une neuropsychologue. Lors de cette évaluation, Chloé et sa famille apprennent que l'adolescente est douée, mais a aussi une dyspraxie, une dysorthographe et une dyslexie, ce qui suscite plusieurs émotions : « Sur le coup, j'ai vu ma mère pleurer, j'ai vu mon père pas trop comprendre, évidemment je me suis mise à pleurer. » Ils apprennent que ces troubles d'apprentissage font en sorte qu'elle souffre d'épuisement cognitif et qu'ils expliquent pourquoi elle somnole autant en classe : « Pourquoi je dormais justement dans tous mes cours, pis dès que je le lisais un livre et tout, c'est pas parce que j'étais fatiguée, mais ils appellent ça de l'épuisement cognitif. Parce que je fais beaucoup d'épuisement cognitif. Mais facilement. » Ces difficultés ont donné lieu à des mesures d'aide qui ont été consignées dans un plan d'intervention ainsi qu'à un ajustement de sa médication. Son école lui a prêté un



ordinateur, ce qui l'a beaucoup aidée à diminuer la charge cognitive associée à certaines tâches, dont l'écriture. Après s'être adaptée aux mesures qui lui ont été offertes, Chloé a mis les bouchées doubles, a passé de justesse son secondaire, a obtenu son diplôme et a été acceptée dans le programme collégial qui l'intéressait. Dans son cas, les résultats scolaires ont servi de signal d'alarme.

À l'instar de Chloé, les résultats de Thomas ont aussi commencé à baisser au secondaire. Au primaire, il arrivait avec facilité à avoir de bonnes notes à l'école, et ce, sans avoir à faire de révision. Au secondaire, il n'avait pas vraiment la motivation de travailler et cela a amené des résultats qui étaient en bas de la moyenne. Son passage primaire-secondaire a aussi été marqué par un déménagement et une scolarisation en France, scolarisation qu'il perçoit a posteriori comme étant plus difficile qu'ici : « Mais je sais que rendu ici, je pense que c'était plus facile qu'en France parce que j'avais de meilleures notes en fournissant le même effort que je fournissais là-bas. » Les deux ans que Thomas a faits en France ont été plus difficiles au niveau de la motivation scolaire :

Je ne voyais pas vraiment l'intérêt d'aller à l'école. Ça ne m'intéressait pas tant que ça, la matière qu'on voyait. Les cours, je les trouvais plates. Quand les professeurs parlaient, c'était de l'information qu'ils donnaient dans le vide, car je n'écoutais pas. Je n'ai jamais... Quand j'étais là-bas, je ne trouvais pas la motivation de travailler, je ne voyais pas l'utilité.

Il considère que ses difficultés peuvent être dues à un manque de maturité, car il voyait peu l'utilité de l'école, mais étaient surtout marquées par un manque d'intérêt. À son retour, la motivation de Thomas était la même, mais la matière vue en classe était beaucoup plus facile.

C'est en quatrième secondaire que Thomas attribue plus d'importance à ses résultats scolaires parce que c'est « l'année la plus importante » et que ceux-ci peuvent avoir un impact négatif sur son parcours. Sans dire que cela a augmenté sa motivation, il considère que cette prise de conscience l'a amené à changer sa vision de l'école. Il ne dirait pas qu'il adore l'école ni qu'il passerait sa vie dedans, mais, pour le moment, il trouve la matière vue en classe intéressante et essaie « de faire durer ça un bout ». Thomas aimerait aussi avoir son diplôme d'études secondaires un jour et passer à autre chose.

Avec du recul, l'adolescent pense que sa motivation était surtout influencée par le fait qu'il n'aimait pas travailler et qu'il n'était pas interpellé par la matière :

Voir de la poésie, des poèmes, ce n'était pas du tout des choses qui m'intéressaient. En mathématique, des formules, des calculs, des mesures à chaque fois, je n'ai jamais été intéressé dans ces affaires-là. Surtout au primaire, les premières années du secondaire, j'étais plus jeune, je me disais « c'est pas important, l'école ». Je veux être capable de faire autre chose. Je me laissais un peu aller.

Depuis toujours, Thomas cultive un intérêt pour l'aviation et les voyages, thèmes qu'on ne voit pas du tout à l'école. Dès qu'il pouvait associer un peu le monde de l'aviation avec l'école, il le faisait. Par exemple, en arts plastiques, lorsqu'il devait faire un dessin, il dessinait un aéroport ou une ville avec un aéroport et des avions. Il ne le fait plus vraiment aujourd'hui, mais il dit qu'avant, c'était surtout comme ça qu'il travaillait.

Dans le cas de Marine, c'est d'abord l'échec dans certains examens en quatrième secondaire qui a généré un stress important chez l'adolescente. Comme dans le cas de Thomas, l'importance de certains résultats scolaires en fin de deuxième cycle quant à l'admission au cégep a joué un rôle dans tout le processus.

Mais avec le secondaire, puis là se dire mes notes comptent vraiment beaucoup pour mon avenir, si j'échoue ça, ben j'ai pas d'avenir. C'est un peu... Je peux dire pas *pas d'avenir* parce que j'ai échoué une matière parce que j'avais trop de stress, mais justement, juste de se dire qu'il faut absolument que je réussisse, ben ça met un stress.

Pour l'adolescente, l'importance des résultats scolaires de la quatrième et de la cinquième secondaire n'est une source de motivation scolaire, mais se retrouve plutôt à l'origine d'un stress de grande intensité.

Ainsi, ces participants pour qui il était pourtant facile d'avoir d'excellents résultats au primaire ont vu leurs résultats scolaires fluctuer à la baisse au secondaire. La motivation scolaire de Thomas, généralement faible, se reflète dans des résultats scolaires au-dessous de la moyenne et fluctue en fonction du type de tâche, du sujet abordé ou de l'impact de ses résultats scolaires sur la suite de son parcours. En effet, l'adolescent est peu motivé par le travail proposé par ses enseignants et attribue peu d'intérêt aux tâches ou aux matières dont il ne voit pas l'utilité. Cependant, lorsqu'il peut utiliser sa créativité et lier sa passion pour l'aviation à une tâche scolaire, sa motivation intrinsèque s'en retrouve augmentée. Lors du deuxième cycle de son

secondaire, l'importance de plusieurs matières quant à l'admission dans un programme contingenté au Cégep a aussi eu un impact sur sa motivation extrinsèque. Cela a changé sa vision de l'école et lui a donné envie de travailler pour avoir son diplôme et pour passer à autre chose. Pour Marine, l'importance de ses résultats scolaires quant à la suite de son parcours a plutôt eu l'effet inverse et a engendré un stress important quant à son niveau de performance. Notons également que ce stress a été amplifié par quelques échecs en quatrième secondaire. Finalement, la baisse des résultats scolaires de Chloé lui a servi de signal d'alarme et a enclenché le processus vers une évaluation auprès d'une neuropsychologue. Cette évaluation a permis de dépister des troubles d'apprentissage qui étaient à l'origine d'une surcharge cognitive et a facilité le recours à des adaptations dans son milieu scolaire (par exemple, l'utilisation d'une aide technologique). Les résultats scolaires à la baisse au secondaire peuvent donc refléter le niveau de motivation du jeune ou signaler la présence d'un trouble associé. Ils peuvent également être une source de motivation extrinsèque importante. À l'inverse, lorsque le jeune définit son avenir par ses résultats, ceux-ci peuvent engendrer de l'anxiété et nuire de façon importante à sa performance. Pour conclure, les résultats scolaires constituent une dimension importante du vécu scolaire de trois participants, qui ont vu leurs résultats baisser au secondaire, et ce, pour différentes raisons. Les autres participants, s'ils ont fait mention à une ou plusieurs reprises de leurs résultats scolaires, ne semblent pas avoir été marqués par des fluctuations importantes de leurs résultats.

#### **4.1.4. Difficultés vécues à l'école**

Le vécu scolaire de cinq participants est marqué par des difficultés vécues à l'école. Celles-ci peuvent être de l'ordre de la concentration ou se manifester sur le plan du comportement.

Lorsque Chloé commence à vivre des difficultés au deuxième cycle du secondaire, sa concentration connaît des fluctuations. Elle réalise alors que ses difficultés d'apprentissage causent beaucoup d'erreurs d'inattention, notamment en écriture. Alors qu'elle arrive avec facilité à ne pas faire d'erreurs dans des adverbes et des participes passés dont les accords sont plus complexes et qu'elle maîtrise des règles grammaticales qu'elle n'a même pas encore apprises, Chloé oublie des « s » et des terminaisons simples à plusieurs endroits. Après son évaluation, sa famille et elle réalisent qu'avec sa douance, elle arrive à analyser des structures

complexes, mais que ses troubles d'apprentissages lui causent une surcharge cognitive qui rend la concentration plus difficile. En lecture, elle arrive sans problème à lire une page, la résumer « à l'envers et à l'endroit » et faire des liens. Cependant, lorsqu'elle doit lire des textes de 2 ou 3 pages, la situation est différente : « [...] ça se peut que je saute 2-3 lignes, pis que rendue à la 2<sup>e</sup> page, je fasse comme "on parlait de quoi, déjà, dans la première" ? Parce que je sautais des lignes, pis c'était difficile. » Lorsqu'elle est en classe et qu'elle doit écouter de façon passive, comme lorsque l'enseignant fait écouter un documentaire, Chloé éprouve le besoin de faire autre chose en même temps (lire, griffonner, organiser son agenda, etc.). Ce besoin est encore plus important lorsqu'elle sait déjà de quoi on parle et qu'elle sait que ça sera long. Même que, « des fois, vers le milieu, [elle] n'écoute plus ». En faisant autre chose et en « n'écoutant pas directement », elle se sent plus concentrée.

Clara éprouve aussi des difficultés à se concentrer en classe. C'est surtout lorsqu'elle doit lire un texte et qu'elle entend des collègues de classe discuter que c'est plus difficile : « je les entends, fait que je comprends ce qu'ils disent, je peux pas lire en même temps qu'écouter leur conversation. Souvent, je tombe dans la lune pis je finis de lire après les autres. » Cette situation se produit aussi pendant les examens lorsqu'elle entend des jeunes taper du pied ou qu'elle les voit s'agiter : dans ces moments, Clara se déconcentre, puis les regarde. Elle considère que cela la retarde.

Jade, quant à elle, a développé son autodidaxie parce qu'elle n'arrive pas à écouter en classe. Elle se retrouve donc obligée d'apprendre par elle-même : « C'est plus que je n'arrive pas à écouter en classe, donc je suis plus obligée d'apprendre par moi-même. » Ainsi, quand les enseignants transmettent de la matière en classe, elle apprend par elle-même en lisant ou en faisant des exercices.

Pour Lucas, les difficultés de concentration commencent dès le premier cycle du primaire. Il n'écoute pas beaucoup et il lui arrive souvent de dessiner en classe, justement parce qu'il n'est pas attentif. Ces difficultés ne se manifestent pas dans des contextes précis, mais font en sorte qu'il constate un écart entre ses collègues de classe et lui.

J'avais l'impression disons que je n'étais pas nécessairement tout le temps au même niveau que les élèves. Justement, j'écoutais pas en classe [...] je le voyais que j'avais de la difficulté, puis que pourtant les autres élèves avaient l'air de trouver ça quand même facile.

Ces difficultés de concentration font en sorte que, de manière générale, au primaire, Lucas ne se considère pas comme un « élève très concentré ». Cependant, il remarque qu'à partir de la troisième année du primaire, sa concentration fluctue en fonction de la matière vue en classe : « j'aimais beaucoup l'histoire, fait que c'est sûr, j'étais très très concentré. » En première secondaire, il se sent généralement concentré dans ses cours, surtout en histoire, dans ses cours de programme particulier, en éthique et culture religieuse et en science. Dans les autres matières, il considère qu'il a une attention « régulière ».

Théo, quant à lui, a vécu des problèmes liés à son comportement en classe. C'est en quatrième année du primaire qu'il « [a] commencé à faire n'importe quoi, genre niaiser en classe ». Ces comportements, jumelés à ce que les intervenants percevaient comme de l'arrogance, ont pris une telle ampleur que son école a fait une demande pour qu'il soit transféré dans un programme Répit, destiné aux élèves en difficulté de comportement nécessitant des services de courte durée hors d'un milieu scolaire régulier. Dès le début de sa cinquième année, Théo est donc envoyé temporairement dans un autre établissement scolaire pour la durée du programme. Il y séjournera une demi-année. Il décrit ce programme ainsi :

Une classe où ce qu'il y a des personnes qui ont de la misère pis mettons les... Les... Mettons ça c'est le mur (mime un mur devant lui), les bureaux ils sont face au mur, pis ils ont des murs sur ce côté-là, des paravents (désigne les côtés des pupitres). C'est vraiment strict, pis c'est pour te redresser.

Lorsqu'on lui demande comment il a vécu cette expérience, Théo répond que c'était vraiment « plate ». Il ajoute également qu'il n'a pas vraiment aimé ça et qu'il ne voulait pas que ça recommence. Pendant son séjour, il avait surtout hâte que ça finisse. Il décrit ainsi le fonctionnement de ce programme :

Ben il y avait plusieurs étapes. Pis quand tu faisais quelque chose de pas correct, ben genre pas correct genre... Mettons, dans tes paravents, si tu te retournes, c'est pas correct. Ça te mettait un nombre de barres. C'est ça. Fait qu'il fallait un nombre de barres correct pour passer. Pis il y avait 8 étapes, pis c'était une semaine par étape. Pis la 5<sup>e</sup> étape était difficile, fait que j'ai passé 6 semaines à la rater tout le temps. Fait que j'ai passé 6 semaines sur la 5<sup>e</sup> étape.

Comme Théo n'avait pas l'autorisation de socialiser avec ses pairs avant la 6<sup>e</sup> étape, il passait ses récréations seul dans son coin. Lorsqu'il a franchi la 6<sup>e</sup> étape, il était le seul à avoir l'autorisation de socialiser au même moment. Il s'est donc retrouvé à nouveau seul.

Après son séjour, Théo est retourné dans son école de quartier pour terminer sa cinquième année. Il a dû faire montre d'adaptation puisqu'il bénéficiait soudainement d'une plus grande liberté qu'auparavant :

Ben, avant, mettons, si je voulais me moucher, fallait que je lève la main pour aller me moucher. Pis pour aller jeter mon mouchoir. J'étais tanné. C'est ça. Pis après, mettons, j'étais pas habitué, pis je levais ma main juste pour aller jeter mes choses. Fait que le retour en classe, ça a été difficile.

Il juge tout de même que ça allait quand même mieux qu'avant. Au niveau social, son retour s'est très bien passé. Théo avait aussi une bonne relation avec son enseignante.

La 6<sup>e</sup> année de Théo se passe relativement bien à l'école, mais est teintée de tensions familiales : « Ma mère, elle dit que j'étais dans une période de dépression. [...] Ça se peut, mais c'est parce que je sais pas trop ce que ça veut dire. [...] Le matin, ça se passait 95 % du temps mal. » À l'école, il a surtout des difficultés sur le plan comportemental lorsqu'il y a des suppléants dans la classe : « Je niaisais beaucoup quand c'était des remplaçants. » Lorsqu'il « niaisait » en classe, c'était surtout pour chercher l'attention des autres élèves.

En première secondaire, Théo adopte à nouveau des comportements dérangeants en classe : « Ça répétait trop. Pis quand j'étais tanné, je niaisais dans la classe. » C'est surtout les exercices faits en classe qui lui causent un malaise : « Ben admettons les exercices, on en faisait 71 000 pareils. Ben j'aime pas ça, genre, je me sens pas bien quand on fait trop d'exercices pareils parce que j'ai déjà compris et ça sert à rien. Comme, mettons des exercices longs, faciles, mais longs. Genre, c'est plate. » Il cherche aussi l'attention des autres élèves, avec qui il a une bonne relation et qu'il cherche à faire rire. Au début de l'année, Théo est souvent expulsé de ses cours, surtout en français : « 3 cours sur 4. S'il n'y avait pas une journée où j'allais pas au local de retrait, c'était rare. » La recherche de solutions mise en place dans son milieu amène une technicienne en éducation spécialisée à proposer que Théo soit retiré de ses cours principaux et qu'il reçoive des cours privés avec des enseignants de l'école. Il passe donc à peu près 50 % de son temps à la

maison et 50 % de son temps à l'école où il suit ses cours de français, d'anglais et de mathématique en privé et quelques autres cours (géographie, informatique, éducation physique et science et technologique) avec le reste de son groupe. Ce système convient bien à Théo, qui l'accueille comme l'une des deux meilleures choses qui lui sont arrivées.

Jade, à l'instar de Théo, vit aussi parfois des difficultés à écouter les consignes, essentiellement lorsque ces dernières n'ont pas de sens à ses yeux : « J'avais aussi de la misère à écouter les consignes que je trouvais qui ne faisaient pas de sens, par exemple, comme manger en classe. Je trouvais que ça ne faisait pas de sens pouvoir manger vers 9:55 quand j'avais faim à 8:00... Je trouvais ça plate d'avoir à attendre. Quelques fois, je n'attendais pas. » Même si elle perçoit la raison d'être de certaines règles malgré leurs failles, il subsiste un inconfort : « Il y a toujours des règles qui m'énervent. Je comprends leur utilité, mais j'ai du mal à leur adhérer naturellement. J'ai toujours fait à ma tête. »

Clara, quant à elle, se retrouve parfois à discuter en classe alors qu'elle n'en a pas l'autorisation. Ceci lui apporte des ennuis avec son enseignante de musique qui en a informé la mère de Clara :

Comme ma mère, justement, elle s'en va voir [mon enseignante de musique] parce qu'elle dit que je parle trop, fait que là, moi, ma mère, elle le sait que je parle quand je m'ennuie. Puis, je m'ennuie parce que dans mon harmonie, [ma section], c'est pas mal la meilleure section parce que tous les autres font plein de mauvaises notes, fait que c'est toujours eux qui répètent. Nous, on ne fait rien. Fait que moi, je parle à mon amie.

Comme Théo, Clara parle en classe lorsqu'elle s'ennuie. Elle a d'ailleurs proposé à ses enseignants d'avoir des tâches plus difficiles que les autres. Sa mère, pour sa part, a demandé à son enseignante de musique à ce que Clara puisse lire pendant ses temps d'attente, ou qu'elle puisse travailler sur autre chose, ce qui, au moment de l'entrevue, ne lui était pas permis.

En résumé, les difficultés à se concentrer chez les participants semblent essentiellement fluctuer en fonction du sens qu'ils accordent à la tâche proposée en classe ou de l'intérêt qu'ils portent à la matière. Elles peuvent aussi être influencées par un trouble d'apprentissage ou par la relation avec l'enseignant. L'ennui que les participants vivent en classe se manifeste surtout par un désengagement cognitif ou par des comportements inappropriés pouvant être interprétés à tort comme un trouble du comportement.

#### **4.1.5. Troubles associés**

La présence de troubles associés vient marquer le vécu scolaire de plusieurs participants. Bien que ces derniers ne soient pas a priori reliés avec leur douance, ils influencent le vécu scolaire des adolescents doués interviewés. Comme ceux-ci étaient récurrents, les thèmes reliés aux troubles associés des participants ont été regroupés en une catégorie.

En plus de leur douance, quatre des huit participants vivent avec un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ou avec certaines caractéristiques qui s'y apparentent. Dans le cas de Clara, il a fallu faire les tests à deux reprises pour déceler un TDAH « léger » : une fois vers ses sept ans, test qui s'est avéré négatif, et une seconde fois vers ses douze ans. Jade présente aussi plusieurs caractéristiques du TDAH : « Ce que ça fait, c'est que j'ai de la difficulté à me concentrer et à rester concentrée longtemps sur une tâche. Je n'arrive pas à écouter les professeurs en classe. » Comme elle fait également de l'anxiété, son TDAH n'a pas pu être confirmé lors de son évaluation. Finalement, Théo prend une médication qui stimule le système nerveux central et Chloé, une médication pour maintenir son attention.

Les quatre participantes ont affirmé vivre de l'anxiété ou du stress. Dans le cas de Chloé, l'anxiété arrivait surtout le soir : « Donc, le soir, c'[était] difficile de me coucher et tout. Je stressais beaucoup, je pleurais et tout. Donc, ça, ça m'épuisait, je finissais par m'endormir comme KO dans mon lit. » Lorsqu'elle était plus jeune, elle faisait aussi beaucoup d'anxiété. Celle-ci se manifestait de différentes façons : « J'avais des tics nerveux, des obsessions comme des manies de placer mon lit ou de faire ma chambre, des trucs comme ça. » Clara vit aussi de l'anxiété, qui se traduit surtout par des maux de ventre ou des difficultés à s'endormir. L'un des principaux déclencheurs de cette anxiété, c'est lorsque sa mère veut qu'elle dorme ailleurs que chez elle. Elle anticipe aussi beaucoup certains événements et les amplifie : « Je pense toujours que c'est pire que ça l'est. » Elle vit cela depuis qu'elle est toute petite. Bien que le sujet n'ait pas été traité en profondeur, Jade a aussi mentionné vivre de l'anxiété. Celle-ci, comme mentionnée précédemment, a surtout joué un rôle dans sa démarche d'évaluation pour un TDAH et en a biaisé les résultats. Marine, finalement, a vécu beaucoup de stress à l'école, surtout en situation d'examen. Cela a surtout commencé en quatrième secondaire, lorsqu'elle a saigné du nez sur sa copie d'examen de mathématique. Par la suite, ce stress a fait en sorte qu'elle a échoué à plusieurs examens en



mathématique. Ce stress s'est aussi transposé dans d'autres matières et a atteint son apogée dans un examen de physique en cinquième secondaire :

À mon examen de physique, j'avais trop de stress, dans ma tête je me disais "ben non, je serai jamais capable." Pourtant, je connaissais la matière. Fait que j'ai tout oublié, pis finalement, j'ai eu zéro, parce que j'ai pas réussi à le faire du tout. J'étais tellement stressée que mon cerveau a fait : "OK, ben endors-toi." Je me suis endormie sur mon examen.

Après cet événement, l'école a permis à Marine de reprendre une épreuve lorsqu'elle vit trop de stress. Cette mesure a d'ailleurs été consignée dans un plan d'intervention.

En quatrième secondaire, alors que sa famille et elle entament une démarche d'évaluation auprès d'une neuropsychologue, Chloé apprend qu'elle a une dyspraxie. Celle-ci fait en sorte que Chloé a du mal à représenter son corps dans l'espace : « Ça doit faire peut-être mettons dix ans que je fais du vélo, mais ça doit faire dix ans que je suis pas capable de tourner à droite mettons dans un tournant ». Cela se reflète aussi dans ses cours d'éducation physique où elle peine à attraper le ballon même si elle sait comment l'attraper et qu'elle comprend les règles du jeu : « quand il était le temps d'attraper le ballon, ça fonctionnait pas, je le recevais dans le visage, j'étais pas capable. On comprenait pas. J'étais comme, tu sais comment le faire, mais t'es pas capable le faire. » Sa dyspraxie fait aussi en sorte qu'elle a du mal à aligner ses colonnes en mathématique, ce qui la décourage lorsqu'elle doit expliciter ses démarches.

Pendant cette même démarche, Chloé apprend aussi qu'elle vit avec une dyslexie-dysorthographe, qui joue un rôle dans la surcharge cognitive importante qui précédait ses épisodes de somnolence en classe. Cela fait en sorte qu'elle fait aussi beaucoup d'erreurs d'inattention en écriture, et ce, même si elle maîtrise des règles grammaticales complexes.

Jade vit pour sa part avec un trouble du dysfonctionnement exécutif. Cela fait en sorte qu'elle éprouve des difficultés à organiser ses pensées et à trouver un fil conducteur logique dans celles-ci. En fait, elle précise qu'elle y voit une certaine logique, mais que celle-ci n'est généralement pas partagée par les autres. Ce trouble affecte également sa capacité à faire des choix, son organisation générale et sa capacité à rendre compte d'une démarche dans le cadre d'une tâche scolaire : « j'ai de la misère à faire des choix. Et à bien peser le pour et le contre et à faire le

meilleur choix possible. Je perds toujours mes choses et j'ai de la misère à organiser mes choses comme planifier. Par exemple, dans les examens, j'ai de la misère à faire une démarche claire et lisible. »

Dans le cas de Lucas, ce sont surtout des problèmes de coordination oculaire qui ont contribué à ce que la lecture soit difficile pour lui pendant son primaire.

J'avais pas une très bonne coordination non plus, puis j'avais de la difficulté en lecture. Et je me rappelle aussi une fois, ma mère avait seulement demandé à la professeure des caractères un peu plus gros sur le papier pour que j'aie un peu plus de facilité à lire parce que j'avais de la difficulté sinon.

Il n'était pas capable de bouger ses yeux et devait se tourner pour voir certaines choses dans son champ de vision. Afin d'atténuer le problème, Lucas a dû faire de la réadaptation visuelle. Maintenant, il est capable de bouger ses yeux. Aussi, il bénéficie maintenant de lunettes avec des foyers qui grossissent les caractères, ce qui facilite sa lecture.

Plus de la moitié des participants vivent donc avec des troubles associés qui peuvent prendre la forme de trouble neurodéveloppemental (dyspraxie, dyslexie ou syndrome dysexécutif), de trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDA/H) ou caractéristiques s'y apparentant, d'anxiété ou de problèmes de coordination oculaire. Les troubles associés des participants teintent nécessairement leur vécu scolaire, puisqu'ils ont un impact sur leurs résultats scolaires ou sur leur processus d'apprentissage. Cependant, leur douance peut compenser ces difficultés, les amoindrir et ainsi complexifier leur détection, ce qui est plus rare chez leurs pairs neurotypiques. Même si ces troubles associés n'engendrent pas systématiquement des échecs, ils peuvent affecter la performance scolaire des adolescents doués et les mettre en situation de sous-performance. Aussi, les participants semblent être en mesure de bien comprendre leurs troubles et ont la capacité de bien expliquer l'influence de ces derniers sur leur vécu scolaire, avec une aisance plutôt atypique des élèves du même âge qui ont les mêmes troubles.

#### **4.1.6. Mesures d'adaptation et de flexibilité**

Certaines mesures d'adaptation et de flexibilité ont été mises en place pendant le parcours scolaire de plusieurs participants, modulant ainsi leur vécu scolaire. Ces mesures peuvent être

consignées dans un plan d'intervention, peuvent nécessiter un réaménagement de l'horaire du participant ou relever de la flexibilité pédagogique.

Un plan d'intervention a été élaboré pour Chloé, Jade, Marine et Théo. Dans le cas de Jade et de Marine, celui-ci vise d'abord à les aider à gérer leur stress ou leur anxiété. En effet, dans le cas des deux adolescentes, le plan d'intervention leur permet de sortir de classe lorsqu'elles se sentent submergées et qu'elles ont besoin de se calmer. Ces plans d'intervention ont été mis en place avant l'annonce de leur évaluation de douance. Dans le cas de Marine, le plan d'intervention a été bonifié à la suite de son évaluation. Une information concernant sa douance y a donc été ajoutée, mais surtout pour préciser aux enseignants que, malgré sa douance, elle avait tout de même besoin de leur support, surtout sur le plan de la gestion du stress : « c'était juste préciser pour les professeurs que j'avais une douance, mais ça ne voulait pas dire que je n'avais pas besoin d'eux, qu'il y avait du stress et que c'était surtout ça qu'il fallait m'aider à gérer. » Marine a aussi droit à du temps supplémentaire en contexte d'évaluation. Le plan d'intervention de Chloé, pour sa part, visait surtout à amoindrir l'impact de ses difficultés d'apprentissage. Elle a donc eu droit pendant son secondaire à du temps supplémentaire, à des outils sensoriels et à des aides technologiques (synthèse vocale, logiciel de traitement de texte, etc.). Le fait de pouvoir lire un roman en format numérique ou de l'écouter en format audio l'a beaucoup motivée. Cependant, c'est davantage le fait d'avoir le choix du format qui a eu un impact sur sa motivation plus que le format lui-même : « Ça ne m'a pas beaucoup aidée, mais ça m'a beaucoup motivée. Ça me disait OK, je ne suis pas obligée de lire des livres, de sauter 3 lignes. Mais j'étais quand même pas motivée à lire un numérique. Motivation, c'était là ou c'était pas là, justement. » Le plan d'intervention de Théo, quant à lui, mise essentiellement sur ses difficultés de comportement. Essentiellement, celui-ci traite du code de vie et stipule que Théo ne doit pas être envoyé au local de retrait, mesure qui a été mise en place après maintes sorties de classe en début d'année. Lorsqu'il adopte des comportements dérangeants en classe, Théo doit être envoyé directement au local des techniciens en éducation spécialisée de son école secondaire.

Des aménagements plus importants ont quant à eux été mis en place pour Noah et pour Théo. Noah a pu bénéficier d'un saut de classe alors qu'il était en troisième année du primaire en France. Ce saut de classe a été motivé par le fait qu'il avait de bons résultats scolaires et qu'il

s'ennuyait en France. Le saut de classe a aussi été envisagé pour Jade et pour Chloé, mais n'a pas été mis en place pour différentes raisons telles qu'un manque de maturité ou pour éviter un décalage d'âge au niveau social. Théo, quant à lui, s'est fait retirer la moitié de ses cours. Son nouvel horaire lui permet de passer la moitié de son temps à la maison et de suivre ses cours principaux (anglais, mathématique et anglais) individuellement avec des enseignants de l'école. Ils suivent les mêmes cahiers d'apprentissage qu'en classe ordinaire, mais vont à un rythme plus soutenu : « Il y a plein de numéros qu'on skippe. Parce que c'est trop répétitif. »

Au primaire, Marine et Jade ont parfois bénéficié de mesures de flexibilité. Dans le cas de Jade, elle assistait parfois ses enseignants en corrigeant des examens. Elle pouvait aussi faire des activités facultatives. En quatrième année du primaire, Jade a aidé son enseignante à organiser une guignolée en faisant des pancartes ou d'autres tâches y étant liées. En cinquième année, elle avait un cahier d'enrichissement et pouvait s'y consacrer lorsqu'elle avait terminé les exercices prescrits à l'ensemble des élèves. Elle précise toutefois qu'elle appréciait davantage faire des tâches qui aidaient ses enseignants que de travailler sur des exercices facultatifs. Marine, pour sa part, avait en deuxième année du primaire un cahier avec des exercices plus avancés dans lequel elle pouvait s'avancer de manière individuelle. À la fin de l'année, elle était récompensée. Elle pouvait aussi lire de « très gros livres » et, comme elle était la seule à le faire, elle pouvait être récompensée par son enseignante lorsqu'elle en terminait la lecture.

Mis à part son saut de classe, Noah n'estime pas que des mesures particulières ont été mises en place pour lui. Ce discours rejoint celui de Lucas qui, pendant son parcours, a aussi toujours fait la même chose que ses pairs.

Pour résumer, la moitié des participants ont eu un plan d'intervention mis en place pour amoindrir les difficultés reliées à leur trouble associé. Les résultats montrent que le milieu scolaire, lorsqu'il est informé de la douance d'un élève, ne sait pas nécessairement quoi faire de cette information. Le plan d'intervention est d'abord mis sur pied pour d'autres raisons (anxiété, difficultés d'apprentissage, etc.). Les mesures qui ont le plus aidé les participants ne passent d'ailleurs pas par un plan d'intervention et s'inscrivent davantage dans une logique de flexibilité pédagogique (capacité à faire des choix dans le processus d'apprentissage ou dans la production,

lien avec les intérêts de l'élève, etc.). En outre, certains participants soulignent que rien n'a été mis en place dans leur milieu scolaire pour répondre à leurs besoins alors qu'ils en auraient pourtant bénéficié.

#### **4.1.7. Habiletés**

Plusieurs participants ont évoqué des habiletés qui ont marqué leur vécu scolaire. Les thèmes reliés à ces habiletés ont été regroupés dans cette catégorie. Celle-ci se décline en deux sous-catégories, soit la facilité et la rapidité.

Six des huit participants ont abordé explicitement la facilité avec laquelle ils ont maîtrisé certaines compétences scolaires à un moment ou à l'autre de leur parcours.

Pour Thomas, c'est surtout au primaire que celle-ci s'est manifesté : « Je crois qu'au primaire, ça allait plutôt bien. Je veux dire, j'avais de la facilité à faire les cours. Sans nécessairement faire de la révision, j'étais capable d'avoir de bonnes notes à l'école, mais c'est au secondaire que c'est rendu difficile. »

Son jeune frère Noah a également éprouvé de la facilité au primaire, à un tel point qu'on a motivé un saut de classe dans son école en France, car il vivait de l'ennui en classe : « J'avais pas vraiment besoin de faire un effort... C'était facile. » Encore aujourd'hui, même s'il est au secondaire, Noah a une grande facilité en mathématique. Sans qu'il ne puisse s'expliquer cette habileté précisément, il croit cependant que son intérêt envers la mathématique y contribue. De plus, comme Noah aime apprendre des choses pour le plaisir, il lui est arrivé souvent d'être en avance sur les contenus mathématiques visés en classe. Il connaissait donc déjà beaucoup de choses avant qu'elles ne lui soient présentées pendant ses cours.

Pour Marine, cette facilité remonte au tout début de son parcours scolaire. Comme elle était née en septembre, ses enseignants avaient certaines inquiétudes quant à sa capacité à suivre le groupe en étant la plus jeune. Or, chaque fois, elle était plus rapide que les autres et allait toujours mieux que ses pairs. Elle donne en exemple son expérience au sein d'une classe multiniveaux où elle écoutait distraitemment les cours que son enseignante donnait aux élèves de quatrième année du primaire. Marine, au même moment, était en troisième année. Comme elle avait le même

prénom qu'une autre élève en quatrième année, son enseignante lui a fait passer par erreur une reprise d'examen qui ne lui était pas destinée. Marine a eu presque 100 % pour cette matière qu'elle n'avait jamais vraiment eu à étudier. Ces habiletés scolaires sont demeurées stables le reste de son parcours au primaire : « J'avais juste beaucoup de facilité et c'était juste relax les autres années après. » Encore aujourd'hui, elle n'éprouve pas le besoin de faire les devoirs qu'on lui donne, car cela ne l'aide pas : « J'en fais parfois quelques pages pour me dire, OK, c'est ça, un numéro de chaque type juste pour m'en rappeler, mais non, je n'ai pas vraiment besoin de passer des heures à faire des devoirs. »

Jade n'a jamais vraiment eu besoin d'étudier avant la quatrième ou la cinquième secondaire. Même si ses pairs avaient des résultats légèrement supérieurs aux siens, Jade était consciente que cette facilité naturelle lui permettait de faire moins d'efforts qu'eux : « Par exemple, la moyenne était à 90 et moi j'avais 85, sauf qu'eux travaillaient comme 10 heures par semaine et moi je ne faisais rien. » Pendant son parcours au primaire, Jade a souvent l'impression de « déjà savoir », d'avoir déjà emmagasiné l'information dans son cerveau : « Je ne sais pas comment l'expliquer, mais les multiplications, j'avais l'impression de déjà les savoir avant de les apprendre. » Elle n'avait pas besoin de temps pour comprendre quelque chose : la compréhension se faisait toute seule.

Dans le cas de Chloé, lorsqu'elle était petite, c'est la présence de son grand frère comme modèle qui l'a poussée à aller plus vite et apprendre des choses normalement destinées aux enfants d'un âge supérieur. Comme son frère a doublé une année, Chloé a été exposée à deux reprises à certains contenus scolaires qu'il révisait à la maison : « Le fait qu'il ait redoublé une année, ça faisait que j'ai vu deux fois la matière avec lui, ça s'est comme intégré quand même vite dans ma tête, puis j'étais quelqu'un de curieux, qui voulait apprendre [...] c'était mon genre d'aller le voir puis de l'aider dans ses devoirs. » Cette facilité générale s'accompagnait d'une grande capacité d'adaptation. Pendant la majorité de son parcours au primaire, Chloé avait de la facilité dans toutes ses matières de base.

Clara est bien consciente pour sa part qu'elle comprend certains concepts avec plus de facilité que certains de ses amis.

À chaque fois qu'on fait juste des devoirs ou un examen ou juste pour s'occuper, on fait des choses dans mon cahier, *ben* je finis toujours avant, puis je trouve ça facile, des fois j'explique à mes amis parce qu'eux ils comprennent pas pis là moi je leur explique.

C'est d'ailleurs pour l'une de ces raisons qu'elle perçoit que sa douance a un impact au niveau social : « Ça change que mettons, moi, à chaque fois, dehors, mes amis parlent de ce qu'ils ont trouvé dur, puis là moi je leur dis que moi j'ai trouvé ça facile, et là ils ne comprennent pas. » Cette différence crée une distance entre ses pairs et elle.

Quelques participants ont aussi abordé le rôle qu'a joué la rapidité dans leur vécu scolaire. Celle-ci se décline ici en deux volets : la rapidité d'exécution de certaines tâches scolaires et la vitesse de traitement de l'information. Il arrive régulièrement à Marine, Jade, Chloé et Clara de terminer les tâches scolaires avant leurs pairs. Au primaire, bien qu'elle apprécîât le fait de se dire qu'elle avait de la facilité et qu'elle terminait avant les autres, Chloé trouvait parfois l'attente ennuyeuse :

J'avais constamment besoin de m'occuper puis de me tenir un peu à jour. Des fois, je demandais à mes professeurs, j'ai fini tel devoir, est-ce que je peux en avoir d'autre, est-ce que je peux avoir d'autres exercices? Parce qu'à un moment donné, quand j'avais fini, je commençais à trouver ça un peu plate l'école.

Ce besoin d'être nourrie en termes d'apprentissage a aussi été vécu par Jade, qui terminait aussi ses tâches plus rapidement que les autres et qui se tournait alors vers ses enseignants : « c'est sûr que je finissais avant tout le monde mes exercices et mes travaux et j'étais vraiment demandante pour les profs – j'en voulais toujours plus et ça pouvait les tanner un peu. » Elle évoque d'ailleurs son enseignante de troisième année du primaire, qui écrivait toujours des mots dans son agenda pour dire que ce que Jade lui demandait était trop intense. Clara se retrouve souvent elle aussi en attente, car elle termine ses tâches avant le reste de son groupe. En anglais, toutefois, elle finit souvent la dernière, car c'est une matière qu'elle trouve plus difficile. Marine partage aussi cette rapidité et, en cinquième secondaire, termine également ses tâches plus rapidement que les autres, et ce, depuis le primaire.

Certains participants ont pour leur part évoqué leur vitesse de traitement. Ainsi, ils ont abordé la vitesse à laquelle ils réfléchissent ou comprennent certaines choses. Cela a parfois occasionné des frustrations chez Lucas :

Exemple, ça prenait à peu près, je sais pas, dix minutes avant que l'élève juste à côté de moi, il comprenne qu'une demie, c'est la même chose que deux quarts. Fait que, justement, moi je trouvais ça plate, j'étais comme ça (s'abaisse sur sa chaise), je regardais le tableau, j'étais comme, moi j'avais déjà la réponse dans ma tête. C'était un petit peu n'importe quoi.

Chez Chloé, cette vitesse de traitement bouscule parfois le fil de ses pensées, et elle doit parfois y remettre de l'ordre avant de s'exprimer : « Il y a aussi que ce qui se passe dans ma tête, ça se passe vite. Puis là faut tout que j'exprime ça, fait que là je fais un petit plan avant. » Cela est problématique lorsqu'elle doit expliciter ses démarches dans le cadre d'une tâche scolaire (par exemple, lors d'une résolution de problème en mathématique) ou lorsqu'elle communique de façon spontanée :

Là, le monde, des fois, il m'expliquait OK, explique-moi ce que tu as fait dans ta tête. Là, j'étais comme, je sais pas, j'ai calculé ça, mais je suis pas capable de plus l'expliquer. Au niveau de s'exprimer, ça a été difficile. Autant comme pour les démarches de l'école, pour expliquer comment j'ai fait quelque chose. Mettons comme juste ah, quelque chose de simple, mettons, on vient de me poser une question à l'école ou comme chez des amis. Je parlais sur un sujet, puis j'étais comme pas sûre de quoi je parlais, puis finalement je disais ah OK, c'est pas grave, on laisse tomber. Tout se passait vite dans ma tête.

La vitesse de traitement et la rapidité d'exécution s'imbriquent parfois pour Jade, qui ne soigne pas toujours nécessairement les travaux qu'elle fait, ce qui inquiète parfois ses enseignants, mais qui, au bout de la ligne, a peu d'impact sur ses résultats : « Je ne sais pas si c'est que ça va plus vite dans mon cerveau ou que je fais moins bien ça. Mais je suis toujours la première qui termine. Par exemple, le prof écrit l'heure que je termine car il trouve que je termine trop tôt. »

La majorité des participants ont donc abordé la facilité qu'ils ont éprouvée à maîtriser certains contenus scolaires ou à effectuer des tâches pendant leur parcours. Bien que cette facilité générale soit bénéfique aux participants, il y a toutefois un côté sombre à la médaille. En effet, cette facilité peut exacerber un sentiment de différence ou engendrer de l'attente et de l'ennui en classe. Dans un autre ordre d'idées, plusieurs participants ont aussi mentionné la rapidité à laquelle ils effectuaient certaines tâches scolaires ou encore leur vitesse de traitement de l'information qui se distinguait de celle de leurs pairs. Cela implique qu'il leur est parfois difficile de suivre le fil de leur pensée, de soigner leurs travaux ou de rendre compte clairement de leur démarche dans une tâche de résolution de problème.



#### **4.1.8. Programme particulier**

La majorité des participants sont inscrits dans un programme particulier (international, musique, robotique, art et technologie, etc.). La particularité de ces programmes est surtout que le programme est compacté de manière à libérer des périodes d'études reliées à la concentration choisie par l'élève. Aussi, celle-ci est souvent représentative des intérêts de celui-ci.

Thomas et son frère Noah étudient tous deux dans un pensionnat privé. Au premier cycle du secondaire, Noah peut choisir un profil particulier. Dans son cas, il a choisi multimédia. Les cours liés à son profil sont intégrés dans son horaire régulier, à raison de deux périodes par neuvième. Quant à son grand frère Thomas, au deuxième cycle du secondaire, il ne suit pas un profil en particulier, mais suit les cours du programme « normal » (mathématique CST et science ST) : « Moi je suis dans le normal parce que ça prend des notes en sciences et en mathématiques. Comme j'ai dit, mes notes en science sont pas bonnes, fait que je ne peux pas accéder au programme enrichi. » Cela ne dérange toutefois pas beaucoup Thomas puisque le programme enrichi impliquerait à son avis plus de travail et de révision. Selon lui, la réalité du pensionnat fait en sorte qu'il doit être plus autonome : « Je dirais qu'il faut être plus autonome aussi pour être là. Parce pour faire les devoirs, tu les fais toi-même, puis tu n'auras pas ta mère pour te pousser dans le dos pour les faire ni les éducateurs » Cela fait en sorte qu'il préfère le pensionnat aux écoles publiques.

En première secondaire, Théo est inscrit dans un programme particulier en multimédia, profil robotique. À l'exception des cours auquel il a été retiré, il suit d'ailleurs tous ses cours avec les élèves inscrits dans ce programme.

Marine et Clara, pour leur part, sont inscrites dans des programmes de musique. Clara étudie d'ailleurs dans une école à vocation musicale. Les cours de base sont compactés de manière à offrir plus de temps pour l'apprentissage de la musique.

Jade a passé tout son secondaire à l'international, où elle a d'ailleurs consacré son projet personnel à l'étude de la douane.

Lucas, quant à lui, suit un programme particulier dédié aux arts et à la technologie. Dans ce programme, les élèves se consacrent à plusieurs projets en lien avec ce thème (*stop motion*, bande dessinée, effets visuels, etc.) qui se déroulent en parallèle de leur cursus scolaire. Les cours de base sont aussi compactés.

La majorité des participants évoluent donc au sein d'un programme à volet particulier, notamment dans le domaine des arts ou du multimédia. Ce type de programme permet un compactage du programme scolaire et des périodes dédiées à des projets liés à la concentration choisie par le participant. Une autre participante étudie quant à elle dans un programme international, où le cursus scolaire est enrichi.

#### **4.1.9. Déménagements et changements d'école**

Chloé a passé son primaire dans une école alternative. Les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non, bénéficiaient d'une grande liberté et devaient faire preuve d'autonomie. Cette école lui a permis de développer son ouverture d'esprit. Ses parents s'impliquaient beaucoup dans cet établissement et maintenaient une bonne communication avec la direction. Au secondaire, elle a été inscrite dans une école secondaire privée dont le fonctionnement était très rigoureux : « J'ai vu comme un assez gros bond un peu, de basé sur l'autonomie, vos projets et tout, puis là j'arrive au secondaire, c'est super encadré, mais ça demande une certaine autonomie aussi, les notes sont quand même serrées, tout est justifié, tout est bien exact. » Comme Chloé a régulièrement besoin de changement, elle a apprécié cette différence entre les deux établissements. Lorsqu'elle s'est inscrite au cégep, elle cherchait un nouvel environnement. Elle a donc fait le choix de s'inscrire dans un établissement loin de chez elle, où elle doit accomplir plus d'une heure trente de transport en commun : « On disait c'est ça, le bémol, parce que ton cégep est loin, mais ça n'a pas été un bémol, ça a été vraiment de la motivation. Je pense que si ça avait été près de chez moi, j'aurais sûrement manqué plusieurs cours. » Ce temps de transport lui est d'ailleurs bénéfique et lui permet de « se mettre dans sa bulle ». Elle le voit comme un moment de transition entre ses cours et entre chez elle, un moment qui lui appartient pleinement : « justement, j'avais mes travaux, j'écoutais ma musique, des fois j'écrivais, je refaisais mon

agenda, mes affaires... » Ces changements d'école s'inscrivent donc dans un besoin de changement et de s'adapter à un nouvel environnement.

Un déménagement a marqué la cinquième année du primaire de Lucas. Il a donc dû changer d'école, ce qui lui a évité de vivre de l'ennui en classe :

Je me rappelle, les deux premiers mois, avant qu'on déménage, j'ai pas beaucoup aimé ma cinquième année parce que le problème, c'est que j'avais l'impression que je refaisais la même chose qu'en troisième année, depuis aussi la quatrième année.

Alors qu'il commençait à trouver que les contenus se répétaient et que le rythme était lent, Lucas change d'école et se retrouve dans une classe où il retrouve le goût d'apprendre : « Mais après ça, j'ai changé d'école, c'était le fun. Même que je me suis rendu compte que j'avais beaucoup de choses à apprendre. » Il réalise qu'à sa nouvelle école, les élèves de cinquième année sont plus avancés dans la matière : « Justement, là, j'étais content. C'était plus à mon niveau, c'était pas justement plate, puis répétitif... »

Le parcours scolaire de Thomas et de Noah est marqué de plusieurs déménagements et de changements d'école. Les deux frères ont vécu une partie de leur scolarité en France. Thomas ne sait pas si cela a influencé quelque chose, car il ne se rappelle plus très bien comment était l'école là-bas. Il croit cependant que l'école est un peu plus facile au Québec qu'en France, car il a de meilleurs résultats ici en fournissant le même effort qu'il fournissait là-bas. À la suite de son retour au Québec, Thomas a étudié dans un pensionnat privé en Estrie. Par la suite, un déménagement à Montréal a fait en sorte qu'il a ensuite étudié dans une école montréalaise anglophone pendant un an. Il a ensuite intégré le pensionnat dans lequel il étudie en ce moment. En troisième secondaire, il est parti habiter chez son père pour une partie de l'année, puis est ensuite revenu dans son école actuelle. Quant à son frère Noah, le fait d'avoir étudié dans une école anglophone a fait en sorte qu'il a beaucoup de facilité en anglais, une matière qu'il affectionne aujourd'hui.

Ainsi, alors que les changements d'établissement et la transition primaire secondaire peuvent engendrer des difficultés pour bon nombre d'élèves neurotypiques, ces changements semblent plutôt stimulants pour les adolescents doués interviewés.

#### **4.1.10. Synthèse**

Plusieurs dimensions du vécu scolaire ont été décelées à travers le discours des adolescents doués interviewés.

D'abord, le vécu scolaire des participants est marqué par la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. La qualité de celle-ci dépend en partie de la reconnaissance des besoins d'apprentissage de l'élève. Cela peut passer par des attentes individualisées (par exemple, proposer des tâches qui représentent un défi ou de l'enrichissement pour l'élève doué), par la liberté de faire des choix au quotidien ou par la présence d'encouragements. Sans cette reconnaissance, l'élève doué est susceptible de vivre une frustration qui aura forcément un impact sur sa relation avec l'enseignant. Cette frustration se traduit chez certains participants par un désengagement cognitif ou par l'adoption de comportements d'opposition. L'engagement de l'enseignant et la mise en place de cours interactifs et concrets sont aussi perçus comme des éléments qui contribuent à une bonne relation enseignant-élève. Les enseignants servent aussi d'interlocuteurs pour les adolescents doués, nourrissant ainsi leur besoin de socialisation qui se distingue de celui de leurs pairs. Dès lors, l'implication des enseignants (par exemple, par le jeu ou par des discussions) peut grandement favoriser la mise en place d'une relation élève-enseignant positive. Dans un autre ordre d'idées, le dénigrement, les commentaires désobligeants et les jugements hâtifs nuisent à cette relation et peuvent blesser l'adolescent doué et exacerber son sentiment de différence.

La relation avec les pairs semble également prendre une place importante dans le vécu scolaire de quelques participants. En effet, la douance influence, pour quelques-uns d'entre eux, les rapports qu'ils entretiennent avec leurs pairs. Cela passe par des champs d'intérêt différents des adolescents du même âge ou encore par un sentiment de décalage dérivant en sentiment de rejet ou encore en retrait volontaire. Ces difficultés sur le plan social sont surtout apparues au secondaire pour certaines participantes. D'autres participants ont affirmé vivre des relations positives avec leurs pairs ou entretenir des relations d'amitié solides. Cela dit, afin de mieux s'intégrer, deux participants ont mentionné ne pas être eux-mêmes avec leurs pairs ou camoufler volontairement leur douance auprès d'eux.

Les résultats scolaires s'inscrivent dans le vécu scolaire de certains participants et peuvent constituer à la fois un agent motivationnel et un agent de démotivation. Trois participants ont vu leurs résultats scolaires chuter au secondaire alors qu'ils avaient pourtant d'excellents résultats au primaire. Pour l'un des participants, les résultats scolaires paraissent représentatifs de l'intérêt ou du sens qu'il attribue à la tâche ou à la matière. En outre, sa motivation semble tributaire du type de tâche, du sujet abordé ou de l'impact de ses résultats scolaires sur ses études postsecondaires. L'importance des résultats scolaires au deuxième cycle du secondaire est toutefois à l'origine d'un stress majeur chez une autre participante, stress qui a pris beaucoup d'importance pendant sa quatrième secondaire et a eu un impact sur sa performance scolaire. Cette baisse de résultats a plutôt servi de signal d'alarme pour une autre participante qui souffrait sans le savoir de troubles d'apprentissage jusque-là compensés par la douance.

Les adolescents doués interviewés vivent aussi certaines difficultés à l'école qui se retrouvent dans leur vécu scolaire. Plusieurs participants ont mentionné vivre des difficultés à se concentrer en classe, notamment lorsqu'ils portent peu d'intérêt à la tâche proposée en classe ou à la matière. Ces difficultés de concentration peuvent aussi s'expliquer par des troubles d'apprentissage qui, sans soutien approprié, engendrent une surcharge cognitive importante. Certains participants vivent aussi des difficultés à filtrer les stimuli ambiants (tapements de pied, bruits de voix, agitation, etc.). L'ennui et la répétition du même type d'exercices ont généré une frustration importante chez un participant qui a développé des difficultés de comportement en classe. Celles-ci semblent avoir été amplifiées par une mauvaise relation avec certains enseignants (ou par l'absence d'une relation) et par la recherche de l'approbation de ses pairs (que l'adolescents apprécie faire rire). La gravité de la situation a fait en sorte que l'adolescent a souvent été expulsé de ses cours et qu'il a séjourné dans un programme Répit où il s'est vu privé d'interactions sociales pendant plusieurs semaines. Les règles qui n'ont pas de sens aux yeux des participants ou l'ennui vécu en classe semblent être des facteurs qui amplifient certains comportements perturbateurs. Des difficultés à se concentrer peuvent aussi résulter en un désengagement cognitif.

Plusieurs participants composent avec des troubles associés d'ordre variés (TDA/H, difficultés d'apprentissage, anxiété, trouble lié aux fonctions exécutives, etc.) qui font partie de leur vécu

scolaire. L'anxiété semble prendre une place importante dans le vécu des quatre participantes de sexe féminin, et se manifeste à l'heure du coucher ou dans des situations précises (par exemple, lors de situations d'évaluation ou lorsque l'adolescente doit dormir ailleurs que chez elle). Ces angoisses prennent la forme de pleurs, de maux de ventre ou de difficultés à s'endormir. D'autres participants vivent avec des troubles neurodéveloppementaux (dyslexie, dyspraxie et trouble de dysfonction exécutive). Ces derniers peuvent complexifier certaines tâches scolaires courantes, telles que rendre compte d'une démarche de façon lisible en mathématique ou lancer un ballon en éducation physique. Notons aussi que ces troubles peuvent être à l'origine d'une surcharge cognitive ou d'une difficulté marquée à organiser sa pensée ou faire des choix. Des problèmes de coordination oculaire ont également engendré des difficultés en lecture pour un participant au début de son primaire, mais ceux-ci ont rapidement été pris en charge. Certains de ces troubles associés ont donc eu un impact sur les résultats scolaires des participants ou encore sur leur processus d'apprentissage. Bien qu'ils n'aient pas engendré des échecs dans tous les cas, on peut penser qu'ils aient pu être à l'origine d'une sous-performance scolaire à un moment ou à un autre.

Certains participants ont bénéficié de mesures d'adaptation ou de flexibilité, le plus souvent pour pallier des difficultés engendrées par un trouble associé (gestion du stress ou de l'anxiété, trouble d'apprentissage, etc.). Ainsi, certains participants bénéficient de temps supplémentaire, de mesures d'aide (recours à des aides technologiques, des outils sensoriels, un dictionnaire électronique, etc.) ou ont la permission de sortir de classe lorsqu'ils se sentent submergés par le stress ou l'anxiété. Ces mesures sont consignées dans un plan d'intervention qui, précisons-le, n'est initialement pas élaboré pour la douance, mais bien pour un trouble associé. Deux autres participants ont tiré profit de mesures d'adaptation plus importantes, telles qu'un réaménagement de l'horaire et de l'enseignement individualisé ou un saut de classe, permettant ainsi à l'élève d'apprendre à un rythme plus rapide ou d'éviter des répétitions. Au primaire, deux participantes pouvaient effectuer des tâches plus complexes et facultatives (assister l'enseignante, lire de plus gros romans, compléter un cahier d'exercices plus difficile, etc.). Les mesures qui semblent avoir le plus aidé les participants s'inscrivent davantage dans une logique de flexibilité que dans une logique d'adaptation. D'autres participants mentionnent plutôt

qu'aucune mesure n'a été mise en place dans leur milieu scolaire malgré le souhait de bénéficier d'un enseignement individualisé.

Le vécu scolaire de certains participants est marqué par des habiletés d'ordre intellectuel, notamment la facilité avec laquelle ils maîtrisent des contenus ou ont effectué des tâches pendant leur parcours scolaire, ou encore la rapidité avec laquelle ils traitent certaines informations ou avec laquelle ils réalisent certaines tâches scolaires. L'intérêt pour une matière est également perçu comme un élément facilitant l'apprentissage. Il n'est pas nécessaire pour plusieurs participants de réviser certains contenus, de faire beaucoup d'efforts en classe, de soigner leurs travaux ou de répéter des exercices (par exemple, par le biais de devoirs) pour réussir ou pour comprendre. Aussi, il peut être frustrant pour eux d'attendre après leurs pairs.

Le programme particulier dans lequel la majorité des participants évoluent teinte aussi leur vécu scolaire en s'inscrivant dans leur quotidien. Le programme scolaire se retrouve souvent compacté au profit de la pratique d'un instrument de musique ou de la mise en œuvre de projets créatifs inhérents à la concentration choisie (arts, multimédia, etc.). Le programme scolaire peut aussi être enrichi, comme c'est le cas pour le programme international dans lequel une participante étudie.

Finalement, les changements d'école et les déménagements s'inscrivent aussi dans le vécu scolaire de certains participants. Alors que ces changements peuvent être difficiles pour les adolescents, ils semblent plutôt stimulants pour les participants concernés. Un changement d'établissement est ainsi perçu comme une façon de changer d'environnement, d'avoir accès à un enseignement plus adapté ou encore une opportunité de maîtriser une deuxième langue.

## **4.2. Influences positives sur le vécu scolaire des adolescents doués**

Le second objectif de cette recherche de mieux comprendre les éléments qui influencent positivement ou négativement le point de vue des élèves doués quant à leur vécu scolaire. Cette section est dédiée aux éléments qui ont eu un impact positif sur le vécu scolaire des adolescents doués interviewés. Ainsi, plusieurs thèmes liés au vécu scolaire des participants et porteurs d'un sens positif ont été retenus pour cette section. Ils ont par la suite été rassemblés de manière à

créer 5 catégories : l'évaluation de douance, les mesures d'adaptation et la médication, les enseignants, les programmes à vocation particulière et la prise en compte des intérêts du jeune.

#### **4.2.1. Évaluation de douance**

Si tous les participants ont reçu une évaluation de douance, celle-ci ne véhicule pas la même importance aux yeux de tous et n'a pas systématiquement été abordée pendant les entretiens. Cette évaluation a eu un impact positif sur le vécu scolaire de certains participants, dont Chloé, Clara, Jade et Théo.

C'est une psychologue qui a d'abord posé l'hypothèse d'une douance dans le cadre d'un processus de psychothérapie avec Chloé. Elle a donc suggéré à l'adolescente et à sa mère d'entreprendre une démarche d'évaluation dans une clinique spécialisée. Comme Chloé vivait d'importantes difficultés de concentration au même moment et somnolait constamment en classe, sa mère et elle se sont dit qu'il pouvait s'agir d'une bonne occasion de clarifier si Chloé avait quelque chose ou non. Le processus d'évaluation a duré environ deux jours et a été énergivore pour l'adolescente.

J'avais des évaluations, j'avais l'impression de parler à une psychologue, faire des cours de math, en même temps de me concentrer trois fois plus. On a fait des tests sans ma médication, avec ma médication, mettons quand je suis fatiguée, quand je suis en forme, on voulait voir tout, tout évaluer.

Une fois l'évaluation terminée, Chloé apprend qu'elle a une douance, mais aussi une dyspraxie et une dysorthographe. Bien que sa famille et elle soient assommées par la quantité d'informations reçues par le biais de cette démarche d'évaluation, celle-ci a un impact positif sur Chloé.

La motivation est remontée d'un coup comme en quelques semaines. Tout allait vraiment mieux. J'avais pas encore de mesures d'aide comme à l'école, j'avais pas changé ma médication, j'avais pas revu ma psychologue depuis, mais peut-être cinq-six jours, une semaine après mon passage d'OK, c'est compliqué, comment je m'adapte, ça a vraiment fait que ma motivation est remontée, là.

Ceci a même fait en sorte que l'adolescente retrouve le goût de faire des projets comme quand elle était plus jeune. Elle s'est remise à dessiner et à écrire des textes. Chloé a même eu envie de créer un blogue sur les jeunes doués et d'aider les autres par le biais de celui-ci.



C'est la mère de Clara qui a initié le processus d'évaluation. Elle connaissait un peu la douance et a vu certaines caractéristiques chez sa fille, notamment la facilité à apprendre et l'hypersensibilité : « Je trouvais ça facile à l'école, puis aussi ma mère me trouvait sensible. C'était eux en premier, puis plus elle lisait, plus elle trouvait que ça me ressemblait. Comme mettons, les coutures des vêtements, ça m'énerve, des petites choses comme ça. » Pour Clara, l'évaluation de douance n'a pas vraiment eu d'impact, positif ou négatif, hormis le fait qu'elle comprend maintenant mieux pourquoi elle termine ses travaux avant les autres : « Sinon... je me poserais des questions. »

Dans le cadre d'une démarche auprès d'une conseillère en orientation, une allusion à la douance a attisé la curiosité de Jade. Elle en a alors parlé à sa mère qui « en avait un peu marre » de ses difficultés d'organisation en classe. La mère de Jade a alors ciblé une clinique qui était spécialisée en douance et en trouble du déficit de l'attention (TDAH) : « Elle a pensé qu'on pourrait faire les deux en même temps. Pour voir et pour que je me comprenne et me connaisse mieux, parce que j'avais encore un sentiment d'incompréhension envers moi et mon interaction avec les autres. » Avec du recul, Jade pense que cette évaluation lui a surtout permis de s'accepter : « Avant, je ne comprenais pas ce qui clochait chez moi. J'essayais de m'adapter et je me disais juste que j'étais bizarre, que je devais changer. Mais maintenant je m'accepte pour qui je suis et je me dis que ça fait partie de moi. » Bien qu'au départ, l'annonce de sa douance a creusé un plus grand fossé entre les autres et elle et que son sentiment de différence s'est vu exacerbé pendant quelques mois, Jade a appris à s'ouvrir davantage avec le temps et à accepter qu'elle ne se sente jamais vraiment comprise par les autres. L'adolescente a d'ailleurs consacré son projet personnel de fin d'études secondaires à la douance afin de défaire les préjugés sur les personnes douées et « que les gens ne prennent pas ça pour des petits génies qui ont la vie facile ».

La démarche d'évaluation a aussi été bénéfique pour Théo. Bien qu'il ne sache pas exactement ce qui a motivé cette démarche, il juge que c'était une bonne idée : « Ça a fait comprendre tout à mes parents. » Sur le coup, Théo estime que ça n'a pas changé grand-chose, mais que maintenant, cela l'aide à se calmer lorsqu'il trouve les autres étranges : « Avant, je disais : "t'es ben bizarre!" tout le temps, mais maintenant, vu que je sais que c'est comme moi qui est bizarre genre, c'est... Je dis plus ça » Cette démarche d'évaluation s'inscrit dans une période de sa vie qui

était ponctuée par des tensions familiales. Bien qu'il estime que son évaluation n'a pas eu d'impact direct sur cette situation, Théo croit que les moyens mis en place après l'annonce de sa douance lui ont été bénéfiques : « Les moyens qu'on a pu mettre en place parce qu'on savait ça, ça m'a aidé. »

Lucas, Thomas et Noah estiment pour leur part que leur évaluation de douance n'a eu aucun impact sur leur vécu scolaire. Pour eux, cela ne change pas grand-chose, hormis le fait qu'ils soient au courant.

Ainsi, le processus d'évaluation est le plus souvent initié après le constat d'une difficulté ou d'une différence chez le jeune. L'évaluation de douance semble avoir influencé positivement le vécu scolaire de quatre participants. Finalement, bien que trois participants estiment que leur évaluation n'a pas eu d'impact positif sur leur vécu scolaire, celle-ci ne leur a pas non plus porté préjudice.

#### **4.2.2. Mesures d'adaptation et médication reliées à un trouble associé**

Bien que celles-ci ne soient pas reliées à la douance, mais bien à un trouble associé, certaines mesures d'adaptation et la médication mises en place pour certains participants semblent avoir teinté positivement le vécu scolaire de ces derniers. Par conséquent, les thèmes y étant reliés ont été inclus dans les résultats même si, a priori, ils ne concernent pas explicitement la douance.

Le temps supplémentaire et l'utilisation d'aides technologiques, mesures d'adaptation consignées dans un plan d'intervention, ont aidé Chloé pendant son parcours au secondaire. Le recours à des aides technologiques lui a permis d'alléger sa charge cognitive, notamment pendant la lecture et l'écriture. Pour Marine, le fait d'avoir du temps supplémentaire l'aide à apaiser le stress qu'elle ressent en situation d'examen. Elle a aussi le droit au dictionnaire électronique, ce qui lui évite de chercher longtemps dans le dictionnaire et de corriger en surface ses erreurs dans l'empressement. Marine considère donc que ces mesures d'adaptation l'aident. L'école de Théo, à la suite de l'émergence de difficultés de comportement, opte quant à elle pour un réaménagement de son horaire. L'adolescent voit ainsi une partie de son horaire libérée et la mise en place de cours privés avec des tuteurs où il peut travailler à son rythme et éviter les exercices trop répétitifs.

Théo et Chloé voient tous deux des avantages à la médication qu'ils prennent. Alors que l'école de Théo opte pour un réaménagement de son horaire, il commence aussi à prendre une médication psychostimulante. Selon lui, son nouvel horaire et ses médicaments sont les deux « meilleures choses » qui lui sont arrivées<sup>5</sup>. Les médicaments que Chloé prend l'aident également à rester concentrée et éveillée. Selon elle, sa médication la représente un peu : « Autant j'ai des difficultés d'apprentissage que de la douance, il y en a beaucoup qui vont dire, ah, ça se contredit. Mais ma médication, je prends des relaxants, ceux qui relaxent pour mon anxiété, mais je prends aussi de la Vyvanse, là. » Une partie de sa médication l'aide donc à demeurer active et concentrée, tandis que l'autre apaise son anxiété et contribue à la calmer.

Ainsi, les mesures d'aide et de soin mises en place pour les participants ne sont pas reliées à la douance des participants, mais bien à un trouble associé. Celles-ci font néanmoins partie des éléments qui ont influencé positivement leur vécu scolaire. Finalement, deux participants prennent tous les deux une médication qu'ils jugent bénéfique.

#### **4.2.3. Enseignants**

Aux yeux de certains participants, les enseignants ont un rôle à jouer afin d'influencer positivement le vécu scolaire des jeunes doués. La sensibilité, l'ouverture d'esprit, la motivation, la dévotion et l'agréabilité des enseignants figurent parmi les thèmes regroupés dans cette catégorie.

Selon Jade, l'une des choses qui sont aidantes pour les adolescents doués, c'est de sentir la sensibilité des enseignants et de ne pas se sentir « comme un numéro » à leurs yeux. Elle croit qu'il est bénéfique de développer une bonne relation avec eux et de se sentir accepté par ceux-ci malgré nos différences : « Sentir que mes questionnements sont valides et qu'ils ont leur place même. Et que même si ça peut être lourd, qu'on mérite d'y répondre ». Ce genre de sensibilité de la part d'une enseignante a d'ailleurs été aidante pour Théo, qui a apprécié que son enseignante de cinquième année du primaire lui permette de rester en classe sur l'heure du dîner

---

<sup>5</sup> Lors du retour avec le participant, celui-ci a toutefois apporté un bémol à cette affirmation. Cette médication s'est avérée efficace pendant quelques mois, mais a généré des effets secondaires comme l'anxiété. Il a par la suite cessé de prendre cette médication.

et ainsi lui éviter des frictions dans les cours de récréation avec les autres intervenants. Contrairement à d'autres adultes de l'école, elle ne lui reprochait pas d'être arrogant lorsqu'il posait des questions, ce qu'il a apprécié.

La présence d'un enseignant de sexe masculin a aussi été bénéfique pour Théo, qui évoluait jusque-là dans un environnement scolaire exclusivement féminin. Sans qu'il ne puisse l'expliquer, Théo juge qu'à partir du moment où cet enseignant est arrivé, « tout allait 100 % mieux ». Le fait qu'il soit un homme a facilité le contact entre eux.

La motivation et la dévotion de certains enseignants ont eu un effet positif sur la motivation de Chloé pendant son parcours. Le fait de voir des enseignants motivés a fait en sorte qu'elle avait envie d'écouter leur cours et ne le faisait pas simplement parce qu'elle devait le faire. Elle donne aussi en exemple ses professeurs d'éducation physique au cégep qui prennent part aux activités et ne restent pas en retrait pour observer leurs étudiants. Chloé aborde aussi les enseignants qui rendent leurs cours interactifs, concrets et qui cherchent à expliquer la théorie différemment, ce qui est un facteur important de motivation pour elle. Elle a aussi apprécié les enseignants qui étaient bien organisés et qui encadraient bien leurs cours : « Ça veut dire que j'étais mieux organisée, que j'étais capable de savoir, d'organiser mes trucs, ça m'aidait. »

La motivation des enseignants est aussi un facteur important pour Thomas. L'adolescent suit des cours privés de mandarin et apprécie particulièrement son enseignant, qu'il juge gentil, agréable et motivé à enseigner la langue aux autres. Pour Thomas, la motivation des enseignants influence l'engagement des élèves : « J'en ai vu quelques-uns qui ne l'avaient pas. Je pense que ça a un très grand impact sur l'intérêt que l'élève peut porter sur le cours. » Ainsi, pour lui, un enseignant motivé aide grandement les élèves.

Les enseignants peuvent donc jouer un rôle positif dans le vécu scolaire des jeunes doués. Selon les participants, la sensibilité et l'ouverture que les enseignants montrent face aux différences de leurs élèves permettraient ainsi aux jeunes de développer une meilleure relation avec leurs enseignants, de se sentir acceptés par ceux-ci et de sentir que leurs questionnements sont valides. La motivation et la dévotion des enseignants peuvent aussi influencer positivement le vécu scolaire des adolescents doués, notamment en donnant envie aux élèves d'écouter leurs cours et

de s'engager dans leurs apprentissages. Ainsi, la sensibilité, la motivation et l'ouverture des enseignants quant aux besoins d'apprentissage de leurs élèves ou quant à leur différence suscitent un meilleur engagement en classe et un rapport à l'école plus positif.

#### **4.2.4. Programmes particuliers**

Deux participants ont évoqué le rôle positif joué par le programme particulier dans lequel ils évoluent dans leur vécu scolaire. Pour la première, le thème relié à cette catégorie concerne le compactage, tandis que pour le second, il concerne l'épanouissement lié à la motivation intrinsèque.

Clara apprécie le fait qu'elle soit inscrite dans un programme à vocation musicale, notamment parce que son parcours scolaire est compacté. Elle juge que c'est quelque chose qui l'aide parce que dans un programme régulier, le rythme d'apprentissage serait encore plus lent. Ainsi, ce qu'elle apprend actuellement en une période en couvrirait trois : « Ça serait encore plus long. »

Le fait d'étudier dans un programme en art technologique enchante Lucas qui voit dans ses projets une occasion de laisser libre cours à sa créativité : « Là, moi, c'est quelque chose qui m'intéresse, fait que je peux vraiment développer mon potentiel, avoir du plaisir, rencontrer des gens qui ont des intérêts similaires. » Il ajoute qu'il ne voit pas ses cours d'art technologique comme du travail, mais comme un moment où il peut s'épanouir au niveau créatif. Il s'y sent vraiment bien. Bien qu'il ait un certain intérêt pour d'autres cours, Lucas perçoit tout de même une différence entre les cours de son cursus scolaire et les cours de son programme particulier : « Les autres matières, c'est comme n'importe quelle matière. C'est correct, mais c'est sûr, c'est juste l'école. C'est pas comme art technologique. Là, je me sens... Je libère mon "plein potentiel" (fait les guillemets) » Il voit donc dans ce programme une occasion d'exploiter ses capacités créatrices.

Les programmes particuliers compactent ou enrichissent souvent le programme d'études en passant par les arts, ce qui influencerait positivement le vécu scolaire de plusieurs de nos participants.

#### **4.2.5. Prise en compte des intérêts de l'élève**

La prise en compte des intérêts de l'élève n'est pas exclusive aux programmes particuliers. Plusieurs thèmes y étant reliés figurent dans le discours des participants. Cette prise en compte influence positivement le vécu scolaire des jeunes doués interviewés et peut se faire par le biais de tâches scolaires différenciées ou par la mise en place de projets.

Thomas a toujours éprouvé un vif intérêt pour les voyages et le monde de l'aviation. Dans ses temps libres, il aime faire de l'observation d'avions à l'aéroport ou faire de la simulation de vol. Plus jeune, Thomas collectionnait aussi les maquettes d'avion et construisait des maquettes d'aéroport. Cet intérêt se retrouvait aussi dans ses dessins, dans les vidéos qu'il écoutait, etc. Dès qu'il pouvait associer le monde de l'aviation avec l'école, il le faisait. Cela rendait les tâches plus intéressantes à ses yeux. Par exemple, en arts plastiques, quand il devait faire un dessin, Thomas dessinait un aéroport ou une ville avec un aéroport et des avions. C'était plus difficile pour lui de faire le même type d'association avec d'autres matières. Alors, il lui arrivait de ne pas écouter les cours et de faire des dessins d'avions sur le côté de ses pages. Comme il apprend actuellement le mandarin et qu'il aimerait travailler comme agent de bord, Thomas envisage de faire un échange étudiant d'une durée d'un an en Chine. Il y voit une occasion de maîtriser une troisième langue et de travailler dans l'industrie du tourisme. Comme cette expérience est liée directement à ses intérêts et qu'elle est porteuse d'un objectif clair, elle motive beaucoup cet adolescent. L'intérêt qu'il trouve dans l'apprentissage du mandarin fait aussi en sorte qu'il vit aussi positivement les cours privés qu'il suit : « C'est tout le temps agréable, comme cours. Je ne vois pas ça comme des devoirs. Je vois ça comme un loisir en fait. »

Après son déménagement en cinquième année du primaire, Lucas se retrouve dans une nouvelle école où le rythme d'apprentissage lui semble mieux adapté. Les élèves de cette école font plusieurs projets en lien avec le théâtre et les arts, ce qu'il trouve captivant. Lucas vit beaucoup de projets et de sorties culturelles dans son nouveau milieu. Il donne en exemple une visite en classe de l'auteur jeunesse Simon Boulerice ainsi qu'un projet où les élèves devaient préparer des pièces de théâtre en équipe. Jusqu'à la fin de son primaire, Lucas fait plusieurs projets à l'école et a beaucoup de plaisir. Il n'a rien à dire de négatif sur cette période : « Là, j'avais beaucoup de projets, fait que j'étais beaucoup stimulé, pis ça, j'aimais beaucoup ça. » La prise en compte de

ses intérêts revêt une importance particulière pour l'adolescent qui s'épanouit d'ailleurs pleinement dans ses cours d'art technologique au secondaire.

Plusieurs participants prêtent également plus attention dans les matières qu'ils apprécient et y voient un facteur motivationnel. C'est le cas notamment de Noah en mathématique et en science. L'intérêt qu'il éprouve pour les mathématiques lui a été utile dans son parcours puisque, selon lui, c'est surtout parce qu'il aime cela et qu'il aime en apprendre plus sur le sujet qu'il éprouve autant de facilité dans cette discipline. Noah aime aussi les sciences, mais moins parce qu'il y performe que parce qu'il apprécie ce qu'il apprend dans ces cours.

La prise en compte des intérêts des participants ainsi que l'intérêt qu'ils portent à une matière influencent positivement leur vécu scolaire.

#### **4.2.6. Synthèse**

Plusieurs éléments ont eu un impact positif sur le vécu scolaire des adolescents doués interviewés. C'est le cas notamment de l'évaluation de douance qui a eu des effets positifs pour plusieurs participants : hausse de la motivation, meilleure compréhension de soi, acceptation de soi, meilleure compréhension de ses besoins par les proches, etc. Même si la démarche d'évaluation n'a pas eu d'effet positif sur le vécu scolaire de trois participants, elle ne semble pas avoir entraîné non plus d'effets négatifs. La mise en place de mesures d'adaptation (aides technologiques, temps supplémentaire, réaménagement de l'horaire, etc.) et d'une médication adaptée ont pour leur part permis à certains participants doués ayant un trouble associé d'être mieux soutenus ou outillés dans leur processus d'apprentissage. Les enseignants peuvent également jouer un rôle positif dans le vécu scolaire des jeunes doués, surtout lorsqu'ils font preuve d'ouverture et de sensibilité quant aux besoins d'apprentissage ou aux différences. Leur motivation et leur dévotion permettent aussi un meilleur engagement de ces élèves dans leur processus d'apprentissage. La plupart des participants bénéficient aussi d'un programme particulier où le rythme d'apprentissage est un peu plus rapide dû à un programme d'études compacté. Ces programmes leur permettent aussi de laisser libre cours à leur créativité ou de participer à différents projets. D'autres programmes, comme le programme international, enrichissent le programme scolaire et permettent aux élèves de développer un projet

d'envergure de leur choix. Finalement, la prise en compte des intérêts du jeune marque aussi positivement le vécu scolaire de certains participants en augmentant leur motivation et leur engagement. Cette prise en compte peut se faire à l'aide de liens étroits entre la matière vue en classe et l'intérêt du jeune ou par la mise en place de projets ou de sorties y étant liés.

### **4.3. Influences négatives sur le vécu scolaire des adolescents doués**

À l'instar de la section 4.2, cette section est aussi reliée au second objectif de cette recherche, soit de mieux comprendre les éléments qui influencent le vécu scolaire des adolescents doués. Cette section est pour sa part consacrée aux éléments ayant une influence négative sur le vécu de ces élèves. À l'inverse de la section précédente, ce sont les unités liées au vécu scolaire des participants porteuses d'un sens négatif qui ont été retenues pour cette section. Elles ont par la suite été rassemblées de manière à créer 5 catégories : la fermeture aux besoins d'apprentissage des jeunes doués, le jugement des pairs ou des enseignants, l'ennui, la répétition et l'isolement.

#### **4.3.1. Fermeture aux besoins d'apprentissage des jeunes doués**

La fermeture du système scolaire et de certains enseignants quant à leurs besoins d'apprentissage a teinté négativement le vécu scolaire de quelques participants. Les thèmes y étant reliés, soit le manque de souplesse du système scolaire et le maintien du statu quo, forment cette catégorie.

Jade a surtout vécu cette fermeture au primaire puisqu'elle perçoit que l'enseignement au primaire est généralement plus strict qu'au secondaire. Ainsi, elle a plus souvent vécu des conséquences y étant reliées dans cet ordre d'enseignement. Elle conçoit toutefois que cette fermeture existe aussi au secondaire, puisqu'elle y a rencontré des enseignants très rigides aussi. Jade définit cette fermeture comme le fait de « ne pas vouloir comprendre » et d'« avoir de la difficulté à sortir de sa zone de confort ». Pour elle, les enseignants qui suivent le programme à la lettre et qui refusent d'aller plus loin font aussi montre de fermeture. Au niveau du fonctionnement du système, Jade perçoit aussi un manque de souplesse dans les protocoles mis en place et dans la structure hiérarchique. Ceci se manifeste aussi dans une situation qu'elle a vécue lors d'une rencontre avec le psychologue de son école. Jade pensait alors qu'il pourrait peut-être l'aider, car elle vivait certaines difficultés avec des enseignants.



Son approche était plus que vu qu'on est une école internationale et qu'il y a juste un tiers des gens qui sont acceptés, il y a probablement le quart qui sont doués et il y en a déjà assez. Et que je ne suis différente des autres. Et que je n'ai pas besoin d'autre aide. Mais je trouve ça un peu dommage; ça montre à quel point c'est un peu méconnu, la douance.

Pour Marine, c'est plutôt dans certains choix pédagogiques plus conventionnels qu'elle ressent cette fermeture quant aux besoins d'apprentissage, notamment dans les aménagements des locaux pendant les examens : « Je trouve que les écoles font ça trop comme "OK, là, tu fais ça, là, c'est un examen." L'ambiance, le décor autour de nous, c'est pas agréable. Tsé, on est tous en petits rangs d'oignon. » Elle propose un aménagement flexible, où les élèves pourraient choisir des assises (divans, bancs en hauteur, tapis au sol, etc.) qui leur conviennent tout en respectant certaines règles, comme le fait de garder une distance donnée entre eux. Marine spécifie cependant que cela n'est pas possible parce que « ce n'est pas comme ça que l'école fonctionne. Il faut rester traditionnel, pis surtout ne rien changer ». Rappelons d'ailleurs que l'adolescente souffre de stress important en situation d'examen, et que son plan d'intervention lui permet d'interrompre une évaluation lorsqu'elle en ressent le besoin.

Jade aurait donc souhaité bénéficier d'un peu plus de liberté pendant son cheminement scolaire, notamment au primaire, et d'une plus grande ouverture face à ses besoins d'apprentissage. Marine, quant à elle, remet en question certaines traditions sur le plan pédagogique, particulièrement l'aménagement des locaux pendant les examens qui lui paraît plutôt anxiogène. Elle propose par exemple un aménagement flexible en situation d'évaluation, où les élèves pourraient choisir l'assise qui leur semble le plus confortable. Pour l'adolescente, les établissements scolaires sont réticents à adopter de nouvelles pratiques. Ces adolescentes douées auraient sans doute bénéficié d'une meilleure prise en compte de leurs besoins s'inscrivant dans une logique de flexibilité pédagogique.

#### **4.3.2. Jugement des pairs ou des enseignants**

Le jugement des pairs ou des enseignants a laissé une trace négative sur le vécu de trois participants. Cette catégorie a été formée à partir de différents thèmes, soit le regard des autres, les stéréotypes reliés à la douance et son caractère tabou.

Le jugement des pairs a eu un impact négatif sur le vécu scolaire de Jade et de Marine. Pour Jade, ce jugement est d'ordre plus général et est davantage lié à un mode de fonctionnement qu'à un comportement lié à la douance spécifiquement : « Je ne sais pas comment l'expliquer, mais le jugement facile et tout ça. » Du côté de Marine, c'est le « regard des autres » qui est pénible : « Qui ne comprennent pas ou qui ne savent pas que tu as une douance. Pourquoi est-ce que tu agis comme ça, pourquoi est-ce que tu ne parles jamais avec nous de sujets qu'on comprend ? »

Cette incompréhension de la réalité des jeunes doués se manifeste dans les stéréotypes véhiculés à propos de la douance. Pour Lucas, ceux-ci sont nuisibles aux adolescents doués et ne sont pas représentatifs de la réalité où chaque enfant doué possède son unicité :

Si tu montres l'image clichée d'un surdoué, tu demandes à quelqu'un dans la rue "c'est quoi un surdoué?", il va s'imaginer que c'est un petit enfant qui est *fraiche-pet*, qui pense qu'il sait tout, puis qui veut faire sentir aux autres qu'il est... Mais la réalité, c'est pas ça. Parce que même si on est quand même très intelligent, comme n'importe qui, on a des personnalités différentes. Ça veut pas nécessairement dire qu'on est tous pareils. Aussi, faut pas confondre intelligence et connaissance parce que tu peux être quand même très intelligent, mais pas savoir grand-chose. Fait qu'aussitôt, ils vont s'imaginer qu'on va être agaçant, puis qu'on va essayer tout le temps d'avoir raison, puis savoir plein d'affaires, mais c'est pas nécessairement ça la réalité.

Le jugement des enseignants peut aussi avoir un impact sur le vécu scolaire des adolescents doués. Pour Marine, c'est surtout le décalage entre les stéréotypes sur les jeunes doués et la réalité qui est à l'origine de ces jugements de la part de ses enseignants qui s'étonnent de ses résultats scolaires ou qui ne conçoivent pas qu'elle puisse avoir des difficultés. Pour elle, les résultats scolaires des jeunes doués ne sont pas forcément identiques à ce que véhiculent les idées reçues « parce qu'on a du stress, parce que justement les gens ne voient pas que, comme tout le monde, on peut être stressé et que souvent, c'est même pire ». Ainsi, selon Marine, les adolescents doués se mettent de la pression parce qu'ils n'ont pas droit à l'erreur et le font même plus que les élèves normaux. Ce stress est accompagné du fait que la douance est taboue dans son environnement scolaire, ce qui est pénible pour elle : « c'est difficile dans un environnement scolaire où, de un, on ne peut pas le dire, et, de deux, parce que personne comprend. » Marine parle à haute voix de sa douance pour faire en sorte que les gens soient sensibilisés à sa réalité. Toutefois, elle se heurte à une incompréhension qui persiste malgré tout : « Finalement les gens

ne le comprennent pas plus, pis sont comme "ben non, de quoi tu parles?" Ou ils disent « c'est stupide, ta façon de penser ». Non, c'est pas stupide, c'est différent. »

Le jugement des pairs ou des enseignants sur les adolescents doués, alimenté par les stéréotypes véhiculés dans la culture populaire, a donc teinté négativement le vécu scolaire de certains participants.

### **4.3.3. Ennui**

L'ennui a aussi une influence négative sur le vécu scolaire de quatre participants. Celui-ci se manifeste dans certains contextes scolaires et peut être exacerbé par certaines tâches, certaines pratiques d'enseignement ou encore par le rythme d'apprentissage du reste de la classe.

Au primaire, il arrivait souvent à Chloé de s'ennuyer en classe et trouver l'école « plate » lorsqu'elle avait fini ses tâches ou devoirs. Elle se plaignait alors à sa mère qui s'impliquait beaucoup auprès de l'école. Au secondaire, c'est surtout avec certains enseignants que l'adolescente vivait de l'ennui en classe. L'un d'eux faisait souvent visionner des documentaires en classe et demandait aux élèves de déposer tout leur matériel sous leur bureau. Pour Chloé, qui écoutait fréquemment des documentaires et qui s'intéressait à plusieurs choses, il arrivait souvent qu'elle ait déjà vu le documentaire présenté ou qu'elle en connaisse déjà beaucoup sur le sujet. Quand cela arrivait, elle anticipait le fait que le cours serait long. Parfois, vers le milieu du documentaire, elle n'écoutait déjà plus.

Clara, pour sa part, trouve souvent l'école ennuyante parce qu'elle finit toujours avant les autres les tâches et qu'elle ne vit pas vraiment de défis, sauf pour quelques matières. Souvent, lorsqu'elle a terminé une tâche, Clara peut lire. Toutefois, elle précise qu'elle s'ennuie tout de même : « Je trouve ça plate à la longue. J'aime ça lire, mais là lire à chaque fois, comme à chaque jour, je lis à chaque période. Je trouve ça long. » Cet ennui se reflète aussi dans certains exercices qui lui sont proposés en mathématique où elle est capable de savoir quelle opération lui sera demandée avant même de lire la question : « Je trouve ça comme plate. Ça devrait plus... On devrait plus chercher mettons... » Pour contrer cet ennui, Clara aimerait avoir des exercices plus difficiles que les autres ou vivre plus souvent des résolutions de problèmes complexes en classe.

Au début de sa cinquième année, avant qu'il change d'école, Lucas a vécu deux mois particulièrement ennuyants à l'école. Il n'écoutait pas souvent en classe : « J'avais pas nécessairement des mauvais résultats, mais c'est parce que le cours, comment je pourrais, je le trouvais plate. » C'est surtout le rythme de la classe qu'il trouvait difficile : « C'était des concepts assez simples que les autres élèves, ça leur prenait beaucoup *beaucoup* de temps à comprendre, puis moi je trouvais ça juste ennuyant. »

Le fait qu'il s'ennuyait en classe a aussi eu un impact sur le cheminement de Noah. En effet, ce sont ses résultats scolaires et le fait qu'il vivait de l'ennui qui ont motivé un saut de classe lorsqu'il étudiait en France pendant son primaire.

Ainsi, l'ennui peut avoir une influence négative sur le vécu scolaire des jeunes doués. Les pratiques pédagogiques mises en place pour ces jeunes doués ne semblent pas toujours prendre en compte leurs connaissances antérieures, ne proposent pas de défis stimulants ou ne prennent pas en compte leur rythme d'apprentissage, ce qui peut avoir un impact sur leur vécu scolaire.

#### **4.3.4. Répétition**

À l'instar de l'ennui, la répétition a aussi une influence négative sur le vécu scolaire de certains participants. Cette répétition peut concerner certains types de tâches scolaires ou les contenus d'apprentissage vus en classe.

La répétition de certains types d'exercices a eu un impact négatif sur le vécu scolaire de Théo, qui ressentait alors un mal-être à l'école et adoptait des comportements dérangeants en classe : « [J]e me sens pas bien quand on fait trop d'exercices pareils. Comme, mettons des exercices longs, faciles, mais longs, genre c'est plate. » Quand il voit que certains éléments se répètent trop en classe, Théo se lasse et adopte des comportements proscrits. La quantité d'exercices faits en classe et dans les cahiers d'exercices le pèsent : « Ben admettons les exercices, on en faisait 71 000 pareils. » Cette irritation se sent aussi dans l'exagération du nombre de cahiers d'exercices qu'il doit compléter avec ses tuteurs : « On fait un des milliards de cahiers qu'ils m'ont donnés. »

Pour Marine, c'est surtout quand l'information donnée par les enseignants se répète en classe qu'elle vit de l'ennui : « ça arrive souvent, quand les profs font juste parler, parler, parler

longtemps, alors que j'ai compris la matière quand tu l'as résumé au début du cours ce qu'on allait voir, je suis en train de m'endormir, pour vrai. » Même si elle essaie d'être respectueuse et a conscience de l'image qu'elle projette lorsqu'elle s'endort, Marine a du mal à faire autrement lorsqu'elle s'ennuie en classe pendant une longue période.

La grande quantité d'exercices vécus en classe, amplifiée par l'utilisation d'un grand nombre de cahiers d'apprentissage, a donc contribué à générer un mal-être chez Théo, qui a alors exprimé sa détresse par des choix de comportements inadaptés. Du côté de Marine, c'est plutôt la répétition de certains contenus en classe qui ont contribué à ce qu'elle se désengage cognitivement. Il lui arrive par ailleurs de somnoler involontairement en classe.

#### **4.3.5. Isolement**

L'isolement a marqué le vécu scolaire de Jade et de Marine. Cet isolement peut être volontaire ou non et semble être nourri par les stéréotypes et les images véhiculées à propos des jeunes doués.

Dans le cas de Jade, c'est surtout elle qui a cherché à s'isoler de ses pairs, notamment en troisième et en quatrième secondaire. Comme elle ne ressentait pas d'appartenance à un groupe en particulier, l'adolescente dinait souvent avec des gens différents ou allait manger à son domicile. Elle s'est donc progressivement distanciée de ses pairs à cette époque. Elle n'avait pas de relation « forte » avec des pairs en particulier. Pour Jade, il peut être difficile de vraiment connecter avec quelqu'un. Elle donne en exemple ses pairs, qui apprécient le « small talk », alors que pour elle, c'est plutôt difficile. Ce sentiment de différence a créé un fossé entre elle et ses pairs : « j'avais l'impression que ce n'était pas juste dans ma tête, que je n'étais juste pas comme les autres, que ça ne marchait pas avec les autres. »

Dans le cas de Marine, cet isolement est tributaire du rejet qu'elle ressent au secondaire. Pour elle, les adolescents doués sont souvent seuls, car il n'y a pas nécessairement d'autres doués autour d'eux : « On ne s'en vante pas non plus de notre douance, on le dit à personne, donc on ne sait pas qui d'autre en a. On est tout seuls. » En cinquième secondaire, Marine ne se sent pas acceptée par les autres. Ce sentiment se décuple avec les élèves de son programme de musique

avec lesquels elle entretient une relation purement professionnelle. Pour Marine, les stéréotypes véhiculés quant aux jeunes doués contribuent à les isoler :

Faudrait que tout le monde comprenne que non, on n'est pas juste des gens *bollés* qui ont tsé des lunettes pis qui calculent non-stop tout le temps [...] comme on voit dans les films. Parce que justement, c'est les films qui... Tsé, on dit, ouais, c'est eux autres qui sont tout le temps rejetés. Ben arrêtez de montrer dans les films qu'on est rejetés. Ça n'aide pas. On est en train d'inculquer quelque chose à tout le monde en faisant ça.

Ainsi, le décalage que Jade ressent par rapport à ses pairs a fait en sorte qu'elle s'est souvent mise en retrait pendant son secondaire. Marine, pour sa part, a fréquemment ressenti du rejet de la part de ses pairs et de la solitude, particulièrement au secondaire. Selon elle, le caractère tabou de la douance contribue à isoler les jeunes doués. Ainsi, les stéréotypes et les images véhiculés à propos des jeunes doués influencent négativement leurs rapports sociaux et peuvent contribuer à leur isolement.

#### **4.3.6. Synthèse**

Ainsi, le vécu scolaire de la plupart des participants est marqué négativement par quelques éléments. C'est le cas d'une non-reconnaissance des besoins d'apprentissage des adolescents doués, reconnaissance qui pourrait s'inscrire dans une logique de flexibilité pédagogique (enrichissement du curriculum, aménagement flexible, etc.). Le jugement des pairs ou des enseignants donne aussi lieu à un mal-être chez certains participants. Celui-ci se traduit par une incompréhension de la réalité des jeunes doués et la transmission de stéréotypes qui renforcent les préjugés à leur endroit et peuvent même engendrer du rejet par leurs pairs. Finalement, l'ennui et la répétition en classe (de certains contenus ou de mêmes types d'exercices) sont également à l'origine d'un inconfort pouvant donner lieu à de la frustration ou du désengagement de la part des élèves doués.

### **Conclusion du chapitre 4**

Le premier objectif de cette recherche était de décrire le vécu scolaire chez des adolescents doués. Plusieurs thèmes sont ressortis de l'analyse du discours des participants et construisent ainsi leur vécu scolaire. Les catégories ayant émergé de cette analyse sont les suivantes : la relation avec les enseignants, le rapport aux pairs, les résultats scolaires, les difficultés vécues à

l'école, les troubles associés, les mesures d'adaptation et de flexibilité, les habiletés, le programme particulier ainsi que les déménagements ou changements d'école. Le second objectif de cette recherche était de mieux comprendre ce qui influence positivement ou négativement le point de vue des élèves doués quant à leur vécu scolaire. Ainsi, les sections 4.2 et 4.3 rendent compte de ces éléments en regroupant des unités de sens liées positivement ou négativement au vécu scolaire de participants. Cette analyse, articulée autour des objectifs de recherche, sert d'assise à l'interprétation des résultats du chapitre 5.

## **Chapitre 5 – Discussion des résultats**

La discussion des résultats s’articule autour de dix éléments de discussion, regroupés en trois catégories, qui permettent de décrire le vécu scolaire des adolescents doués québécois interviewés. Ces catégories comprennent la relation des adolescents doués avec leurs enseignants et avec leurs pairs, la réussite scolaire et la reconnaissance de la douance. Des liens explicites entre l’état des connaissances scientifiques sur les éléments abordés et nos résultats sont faits. Ce chapitre se termine par l’énonciation des limites inhérentes à la présente recherche.

### **5.1. Relations avec les enseignants et les pairs**

Les relations avec les enseignants et les pairs constituent des éléments importants dans le discours des participants.

Sept participants ont abordé la relation qu’ils avaient avec certains de leurs enseignants. L’engagement et la motivation de l’enseignant apparaissent dans nos résultats comme des éléments favorisant le développement d’une bonne relation enseignant-élève et pouvant influencer le vécu scolaire des jeunes doués. Dans le même ordre d’idées, la sensibilité et l’ouverture des enseignants envers certains participants et envers leurs besoins d’apprentissage ont laissé une trace positive sur leur vécu scolaire. De façon générale, les adolescents, qu’ils soient doués ou non, souhaitent avoir devant eux des enseignants positifs, motivés et engagés (Théberge et Rousseau, 2009). Ils souhaitent également que leurs enseignants soient sensibles à leurs différences (Théberge et Rousseau, 2009). En ce sens, les adolescents doués interviewés ne semblent pas différer de leurs pairs neurotypiques.

Marine a mentionné qu’elle appréciait discuter avec ses enseignants de sujets qui n’intéressaient pas ses pairs. Ainsi, lorsque la relation entre l’élève et l’enseignant est positive, ce dernier peut jouer le rôle d’interlocuteur et répondre à un besoin de socialisation. Pour Cordier (2014) et Webb et al. (2016), le besoin d’entrer en relation avec l’enseignant semble d’ailleurs plus important chez les élèves doués que chez leurs pairs neurotypiques puisqu’ils recherchent le contact avec l’adulte à tout âge.



La relation des adolescents doués interviewés avec leurs enseignants dépendait aussi de la prise en compte de leurs besoins d'apprentissage par ces derniers. Lorsque ces besoins des participants n'étaient pas pris en compte par leurs enseignants, cela créait une frustration évidente pouvant se transformer en désengagement cognitif et même en difficulté de comportement.

Le vécu scolaire de quelques participants a été marqué négativement par des commentaires dépréciatifs de la part d'enseignants. Le regard porté par l'enseignant sur son élève exerce une grande influence sur l'estime de soi de ce dernier (Donnay et al., 2005). Ainsi, tout geste ou parole de dépréciation de la part d'un enseignant peut avoir un impact important sur le développement de l'élève doué (Théberge et Rousseau, 2009).

La relation des adolescents doués avec leurs pairs se retrouve quant à elle dans le vécu scolaire de trois participantes, soit Clara, Jade et Marine. Dans le cas de Clara et de Marine, les relations sociales se retrouvaient complexifiées par des champs d'intérêt différents de ceux de leurs pairs. Cela rejoint les constats de Cuche et al. (2010) et Webb et al. (2016), qui relèvent que les élèves doués ont souvent des champs d'intérêt différents de leurs pairs.

Il est intéressant de relever que parmi les huit participants, des difficultés relationnelles ont été rapportées par trois filles. Pour Courtinat-Camps et Prêteur (2010), l'école est un lieu de socialisation implicitement différenciateur selon le sexe. En effet, les élèves de sexe masculin et les élèves de sexe féminin ne vivraient pas la même expérience : les adolescentes seraient en effet plus nombreuses à vivre de la solitude pendant leur parcours scolaire (Courtinat-Camps et Prêteur, 2010). Ce constat est aussi partagé chez les doués, où les problèmes relationnels sont davantage rapportés par les filles (Terrassier, 1981; Nunès et Rivard, 2019).

Les difficultés sur le plan relationnel chez nos participantes se sont surtout manifestées au secondaire. Pour Massé et Gagné (2001), les doués vivent plus de difficultés au secondaire qu'au primaire. Cela dit, selon plusieurs chercheurs, les élèves doués manifestent une maturité et une adaptation socioaffectives égales ou supérieures à leurs pairs (Massé et Gagné, 2001; Dauber et Denbow, 1990) et une minorité d'entre eux percevraient des répercussions négatives associées à leur douance (Massé et Gagné, 2001). Par ailleurs, les filles douées tisseraient plus facilement des liens interpersonnels (Nunès et Rivard, 2019) et présenteraient une meilleure capacité

d'adaptation que leurs pairs de sexe masculin (Terrassier, 1981; Nunès et Rivard, 2019; Courtinat-Camps et Prêteur, 2010).

Deux pistes de réflexion peuvent alors être envisagées pour expliquer nos résultats. D'abord, Massé et Gagné (2001) relèvent que les attitudes des pairs envers les garçons doués sont généralement plus positives qu'envers les filles. Ainsi, celles-ci pourraient ressentir davantage de rejet. Puis, plusieurs chercheurs soulèvent que le degré de la douance peut aussi avoir une influence sur le vécu relationnel des élèves doués : les élèves les plus doués rencontreraient donc plus de problèmes sociaux que leurs pairs modérément doués ou talentueux (Dauber et Benbow, 1990; Massé et Gagné, 2001). Le profil de douance pourrait aussi jouer un rôle dans la relation avec les pairs : les individus ayant une douance verbale seraient ainsi plus à risque de problèmes émotionnels (Bélanger, 2018a; Dauber et Benbow, 1990) et auraient plus de difficulté à entrer en relation avec leurs pairs (Webb et al., 2016). Ce constat a d'ailleurs été soulevé par une participante. Les individus ayant un profil intellectuel homogène seraient aussi plus anxieux socialement (Bélanger, 2018a). Ainsi, les difficultés relationnelles rapportées par les participantes pourraient être expliquées par le fait qu'elles soient de sexe féminin, mais pourraient aussi être influencées par leur profil ou par le degré de leur douance. Comme il n'était pas dans les objectifs d'étudier le vécu scolaire spécifique aux adolescentes douées ou aux individus ayant des profils de douance différents, nos résultats ne nous permettent pas de dégager davantage de conclusions à cet égard.

Dans un autre ordre d'idées, les résultats permettent de constater la mise en place de mécanismes d'adaptation chez certains participants qui camouflent leur douance ou qui se mettent un masque pour mieux s'intégrer auprès de leurs pairs. Ce phénomène a été relevé par Coleman et Cross (1988) qui notent que les élèves doués ont tendance à réguler l'information qu'ils partagent à propos d'eux afin de minimiser leur visibilité en tant qu'individu doué aux yeux de leurs pairs.

Les relations avec les enseignants et les pairs constituent ainsi des éléments importants dans le discours des participants. Bien que la relation avec les enseignants joue un rôle important dans le vécu scolaire de tous les adolescents, elle semble être particulièrement importante aux yeux des

jeunes doués qui éprouvent le besoin d'entrer en relation avec l'adulte et d'être reconnu par ce dernier (Cordier, 2014; Webb et al., 2016). L'établissement d'une telle relation serait favorisé par l'utilisation de pratiques pédagogiques adaptées aux jeunes doués et par la bienveillance de l'enseignant. Les difficultés liées aux rapports avec les pairs peuvent, quant à elles, s'expliquer par des champs d'intérêt différents de ceux des pairs et de certaines caractéristiques propres à la douance intellectuelle (sensibilité et intensité). Ces difficultés ont surtout été relevées par des participantes de sexe féminin, ce qui concorde avec des constats faits par certains chercheurs.

## **5.2. Réussite scolaire**

La réussite scolaire des participants véhicule une importance significative dans leur discours. Celle-ci peut être influencée par un trouble associé, par la motivation du jeune ou par la transition primaire-secondaire.

Comme plusieurs de nos participants vivent avec un trouble associé, celui-ci s'inscrit dans leur vécu scolaire puisqu'il affecte leur performance scolaire ou nécessite la mise en place d'adaptations.

Chloé n'a su qu'en quatrième secondaire qu'elle souffrait d'une dyspraxie et d'une dyslexie. Jusque-là, elle avait eu de bons résultats scolaires et rien ne laissait envisager qu'elle souffrait de troubles d'apprentissage. Selon Miserez-Caperos et al. (2019), Bélanger (2018b, 2019) et Webb et al. (2016), l'individu doublement exceptionnel serait capable de compenser son trouble d'apprentissage, ce qui contribuerait à des diagnostics tardifs. Ainsi, cela expliquerait pourquoi Chloé a été en mesure de bien réussir, jusqu'à ce que la charge cognitive déployée pour compenser ses difficultés soit si importante qu'elle entraîne un haut niveau de fatigue.

Plusieurs de nos participants vivent aussi avec un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDA/H) ou avec des caractéristiques s'y apparentant. Cela représente des défis plus grands sur les plans de l'attention soutenue, de l'attention divisée et complexifie le filtrage des stimuli ambiants et de l'impulsivité (Nunès et Rivard, 2019). Le profil douance + TDA/H peut paraître surreprésenté dans nos résultats puisque rien ne laisse présumer que les élèves doués souffrent plus du TDA/H que le reste de la population (Webb et al., 2016; Mullet et Rinn, 2015).

Autrement dit, la prévalence de ce profil devrait être la même que celle du TDA/H, soit environ 2 à 16 % de la population (Mullet et Rinn, 2015). Toutefois, une piste intéressante émerge de la littérature au sujet des élèves doués. Effectivement, ceux-ci peuvent manifester des comportements similaires à ceux d'élèves ayant un TDA/H (Mullet et Rinn, 2015; Webb et al., 2016), surtout lorsqu'ils s'ennuient (Cordier, 2014). Cela pourrait expliquer pourquoi certains participants vivent avec des caractéristiques du TDA/H sans pourtant avoir reçu un diagnostic.

Trois participants ont rapporté une baisse significative de leurs résultats scolaires au secondaire. Ces participants avaient pourtant de la facilité à avoir d'excellents résultats au primaire. Cette baisse de résultats peut être attribuable à la motivation de l'élève, qui joue un rôle clé dans le processus d'apprentissage et dans l'engagement de celui-ci. L'un de nos participants a obtenu de meilleurs résultats lorsqu'il pouvait lier ses intérêts à une tâche (motivation intrinsèque) ou lorsque ses résultats étaient susceptibles d'influencer son admissibilité à certains programmes (motivation extrinsèque).

Selon Thomas, en général, l'enseignant peut influencer la motivation des élèves. Cuche et al. (2010) ont relevé une corrélation entre le type de relation de l'adolescent doué avec son enseignant et ses résultats scolaires. Ainsi, il existe une possibilité que la relation d'un adolescent doué avec son enseignant exerce une influence sur sa performance scolaire. Les résultats obtenus ne permettent toutefois pas de vérifier si les résultats de ce participant étaient meilleurs dans les cours où il entretenait une bonne relation avec ses enseignants.

Dans un autre ordre d'idées, si l'incidence des résultats scolaires dans le parcours des jeunes peut agir comme facteur motivationnel, elle peut aussi avoir l'effet inverse et soumettre certains élèves à un grand stress. C'est le cas de Marine qui a développé un grand stress lié à sa performance scolaire et qui a vu ses résultats fluctuer à la baisse. Cette pression sociale, causée par un système de notes en pourcentage et de moyennes de groupe, a d'ailleurs été constatée au Québec par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2018). En effet, les pratiques d'évaluation normatives sont vécues par les élèves comme des situations imprévisibles dans lesquelles ils ont peu de contrôle (CSE, 2018). Ce phénomène contribue à créer de l'anxiété et du stress de performance, y compris (et surtout) chez les élèves qui réussissent bien (CSE, 2018). D'ailleurs,

Aubry (2018) remarque que le stress entrave la capacité élevée en mémoire de travail des individus doués, ce qui peut contribuer à affecter leur performance scolaire. Ces informations peuvent expliquer la baisse de résultats vécue au deuxième cycle du secondaire par cette participante.

Comme mentionné précédemment, Chloé a aussi vu ses résultats baisser soudainement au deuxième cycle du secondaire, ce qui a poussé sa famille à entamer une démarche d'évaluation. Les élèves doués qui ont un trouble associé peuvent arriver à très bien compenser ce dernier pendant une grande partie de leur parcours scolaire (Bélanger, 2018b; Bélanger 2019; Miserez-Caperos et al., 2019; Webb et al., 2016), ce qui fait en sorte que les difficultés liées à ce trouble ne se manifestent pas toujours (Bélanger, 2019). Cela peut expliquer pourquoi cette participante a eu un diagnostic aussi tardif pour ses difficultés d'apprentissage. En effet, au deuxième cycle du secondaire, les contenus se complexifient et la charge de travail augmente. C'est d'ailleurs une surcharge cognitive importante qui a provoqué des épisodes de somnolence en classe.

Ainsi, le diagnostic tardif d'un trouble associé peut s'expliquer par une compensation des difficultés, faisant en sorte que celles-ci n'engendrent pas d'échecs scolaires. Le profil douance + TDA/H paraît surreprésenté au sein de notre échantillon, mais cela peut s'expliquer par un bon nombre de ressemblances entre l'élève qui a un TDA/H et l'élève doué qui manque de stimulation. Dans un autre ordre d'idées, les jeunes doués pourraient être particulièrement vulnérables à une baisse de motivation selon le sens qu'ils attribuent à leurs apprentissages ou la relation qu'ils entretiennent avec leur enseignant. Leur degré de motivation semble d'ailleurs exercer une influence sur leurs résultats scolaires. Finalement, la transition primaire-secondaire et la transition entre le premier et le deuxième cycle du secondaire peuvent aussi affecter les résultats scolaires des élèves doués, surtout s'ils sont doublement exceptionnels. Tous ces facteurs auraient une influence considérable sur leur réussite scolaire.

### **5.3. Reconnaissance de la douance et des besoins qui y sont reliés**

La reconnaissance de la douance et des besoins qui y sont reliés fait aussi partie intégrante des préoccupations abordées par les participants. Cette reconnaissance prend en compte les habiletés et les difficultés vécues par les participants, l'attitude et la sensibilité des enseignants,

l'évaluation de douance ainsi que les jugements des pairs ou des enseignants sur les individus doués.

Plusieurs participants ont évoqué la facilité avec laquelle ils faisaient l'acquisition de nouveaux apprentissages ou mémorisaient facilement certaines informations. Les élèves doués présenteraient des capacités intellectuelles, du contrôle exécutif et de la mémoire de travail élevés (Aubry, 2018), ainsi qu'une mémoire de travail précise et 2,5 supérieure à la normale (Nunès et Rivard, 2019). Cela peut donc expliquer pourquoi certains de nos participants réussissent bien à l'école sans ressentir le besoin de faire beaucoup d'efforts, de réviser les notions vues en classe ou de faire leurs devoirs.

Certains des participants ont abordé leur vitesse de traitement de l'information, c'est-à-dire la vitesse à laquelle ils réfléchissent ou comprennent certaines choses. Selon Nunès et Rivard (2019), les individus doués bénéficieraient d'une vitesse accrue du traitement de l'information. Bien que la recherche ne semble pas appuyer une exécution plus rapide de certaines tâches scolaires chez les élèves doués, on peut toutefois supposer que la vitesse à laquelle ils traitent l'information favorise cette vitesse d'exécution.

Quelques participants ont évoqué des difficultés à se concentrer en classe. Bélanger (2019) soulève que les élèves doués sont susceptibles de devenir agités s'ils manquent de stimulation. Ceux-ci peuvent aussi être distraits par les stimuli de l'environnement (Bélanger, 2019; Webb et al., 2016). L'ennui et l'attente vécus en classe par certains participants peuvent être à l'origine de ces difficultés. Les élèves doués peuvent aussi ressentir une difficulté ou une incapacité à accomplir des tâches pour lesquelles ils ne voient pas d'intérêt (Bélanger, 2018a). Cela pourrait donc expliquer pourquoi la concentration des participants fluctue selon le contexte (par exemple, certains se sentent concentrés dans les matières qu'ils apprécient, mais éprouvent de la difficulté à se concentrer lorsqu'ils connaissent déjà le contenu vu en classe ou lorsqu'ils doivent écouter un documentaire).

Théo, pour sa part, a vécu certaines difficultés liées à son comportement. Lorsqu'il questionnait certains règlements au primaire, il lui arrivait de se faire reprocher d'être arrogant. Bélanger (2019) note que les individus doués ressentent parfois une incapacité à se conformer lorsqu'ils

ne comprennent pas le sens de ce qui leur est demandé, ce qui peut être perçu comme de l'opposition par certains intervenants scolaires. Cela rejoint les propos de Jade, qui a de la difficulté à souscrire aux règlements qui n'ont pas de sens à ses yeux.

Quelques participants ont affirmé vivre des difficultés d'ordre organisationnel. Donnay et al. (2005) remarquent chez les adolescents doués une faiblesse générale d'organisation et de méthode de travail efficace.

La reconnaissance des besoins et la sensibilité des enseignants font partie des éléments soulevés par nos participants. Ceux-ci auraient une influence positive sur leur vécu scolaire. Des attentes individualisées et une plus grande flexibilité pédagogique auraient aussi un impact positif sur ce dernier. L'absence de cette reconnaissance se traduit le plus souvent pour nos participants par un désengagement cognitif ou par l'adoption de comportements inadaptés. Leur engagement serait par ailleurs tributaire de l'intérêt ou du sens attribué aux apprentissages, du type de tâche ou pour la matière. Aussi, les tâches répétitives et la répétition de certains contenus exacerbent l'ennui qu'ils peuvent ressentir en classe. En ce sens, le compactage ou l'enrichissement du programme scolaire, offerts dans le cadre de programmes particuliers ou de différenciation pédagogique en classe, semblent répondre à certains de leurs besoins.

Lorsqu'on parle de motivation et de persévérance scolaire, plusieurs agents motivationnels sont suggérés par les chercheurs. C'est le cas notamment de la diversité et du dynamisme des pratiques pédagogiques (Donnay et al., 2005; Théberge et Rousseau, 2009) et de l'enseignement individualisé (Théberge et Rousseau, 2009). Si ces facteurs influencent positivement le vécu scolaire des adolescents neurotypiques, tout indique que cela serait aussi le cas pour les adolescents doués qui, par leur profil de développement et de fonctionnement différent, pourraient tirer profit d'un enseignement adapté (Chevrier et al., 2017; Gagné et Shore, 1990).

En fait, l'absence d'un curriculum et d'un environnement adaptés pour ces élèves générerait une baisse significative de leur attention (Webb et al., 2016). Les élèves doués semblent particulièrement vulnérables à l'ennui, car leur imaginaire débordant offre davantage de stimulation que certaines activités proposées en classe (Robert et al., 2010). Ces élèves, dont la motivation est étroitement liée à leur intérêt, auraient en aversion les tâches simples et

répétitives ainsi que la pratique et la révision (Bélanger, 2018a; Robert et al., 2010), et exprimeraient leur ennui par des conduites inadaptées en classe (McNabb, 1997).

En terme de reconnaissance des besoins liés à la douance, l'évaluation de douance a eu un impact positif sur le vécu scolaire de quelques participants, dont une hausse de la motivation, une meilleure compréhension de soi, une acceptation de soi et une meilleure compréhension de ses besoins. Pour Cordier (2014), le dépistage de la douance contribuerait à améliorer l'estime de soi des enfants doués, leur compréhension d'eux-mêmes et la compréhension de leurs besoins par leurs proches (Cordier, 2014). À l'instar des participants à la recherche de Cordier (2014), les participants qui n'ont pas ressenti d'effets positifs à la suite de leur évaluation de douance n'auraient pas non plus subi de préjudices étant reliés à cette dernière.

Le jugement des pairs ou des enseignants sur les adolescents doués, alimenté par les stéréotypes véhiculés dans la culture populaire, a teinté négativement le vécu scolaire de certains participants qui ont souffert de certains commentaires blessants ou dénigrants à leur endroit de la part d'enseignants ou encore de rejet de la part de leurs pairs. Ces jugements nuisent à la reconnaissance de la douance et des besoins y étant reliés. Par exemple, la croyance que les élèves doués devraient avoir d'excellents résultats a contribué à créer une pression de performance chez certains participants. Selon Geake et Gross (2008), les enseignants auraient tendance à cultiver de façon subconsciente des sentiments négatifs à l'égard des élèves doués. Ce sentiment de rejet alors vécu par ces derniers influencerait leur développement social et émotionnel, contribuant parfois au développement de difficultés sociales marquées, alors diagnostiquées comme des troubles de santé mentale (Webb et al., 2016). Ainsi, les jugements et stéréotypes véhiculés dans la culture peuvent influencer l'attitude qu'adoptent les enseignants à leur endroit et contribuer à l'émission de commentaires nuisibles pour leur développement, ce qui rejoint les propos de certains de nos participants.

Bref, les élèves doués semblent bénéficier de certaines habiletés documentées dans la recherche, soit des capacités intellectuelles élevées, mais aussi des capacités sur le plan du contrôle exécutif, de la mémoire de travail et de la vitesse du traitement de l'information. Ces habiletés les rendent particulièrement vulnérables à l'ennui en classe. Les jeunes doués peuvent aussi avoir des



difficultés à se concentrer en classe, surtout lorsque ce qui y est vu ne revêt pas de signification particulière à leurs yeux. Cela a d'ailleurs été souligné à plusieurs reprises par les participants qui éprouvaient aussi cette difficulté à se concentrer dans leurs cours (surtout lorsque la matière les intéressait peu). Les jeunes doués peuvent aussi avoir du mal à se conformer à des règles qu'ils ne comprennent pas ou avec lesquelles ils sont en désaccord. Puis, les jeunes doués peuvent aussi vivre des difficultés sur le plan organisationnel. Le fait de créer un environnement pédagogique stimulant, éviter les tâches simples et répétitives ainsi que la révision des contenus déjà maîtrisés favoriserait la motivation des jeunes doués, tenant ainsi compte de leurs habiletés et de leurs difficultés. L'évaluation de douance pourrait aussi jouer un rôle positif dans la reconnaissance de la douance et des besoins y étant reliés. Finalement, les jugements des pairs et des enseignants pourraient avoir des effets néfastes sur le vécu scolaire des jeunes doués, entravant du même coup la reconnaissance de leurs besoins réels.

#### **5.4. Limites de la recherche**

Il importe de soulever les principales limites de la présente recherche. D'abord, il paraît important de rappeler que la méthode de recrutement privilégiée dans le cadre de cette recherche peut biaiser certains de ses résultats. En effet, les participants ont été recrutés par le biais de l'association Haut Potentiel Québec, une association principalement destinée aux familles de jeunes doués et dont l'objectif premier est d'informer et de sensibiliser sur la douance au Québec. Il est possible que les familles ayant rejoint cette association l'aient d'abord fait parce qu'elles vivaient des problèmes ou des difficultés reliées à la douance et cherchaient de l'information ou du soutien en lien avec celles-ci. Dans le même sens, certains participants connaissaient très bien la douance, avaient écouté des reportages ou des conférences sur celles-ci ou avaient effectué des projets sur le sujet. L'évaluation de douance leur ont aussi permis d'en apprendre plus sur le sujet. Cette connaissance de la douance peut aussi avoir biaisé les résultats puisque, peut-être même sans le savoir, les participants auraient pu rapporter des éléments déjà soulevés par des chercheurs. Une analyse verticale, dans laquelle des profils de douance auraient pu être établis, aurait aussi pu bonifier les résultats. Par exemple, certains liens auraient par la suite pu être faits entre certains éléments des résultats (comme les difficultés sur le plan social) et le profil de douance des adolescents (intensité de la douance, homogène versus hétérogène, etc.). Comme

nos objectifs de recherche cherchaient à décrire le vécu scolaire des adolescents doués et cerner les éléments qui peuvent l'influencer positivement ou négativement, il ne nous semblait pas nécessaire de nous prêter à une analyse verticale. De prochaines recherches sur le sujet pourraient toutefois le faire afin de creuser davantage les liens qui peuvent être faits entre le vécu scolaire des adolescents doués, leur profil de douance, leur profil d'apprentissage ou leur parcours scolaire.

Certaines limites doivent aussi être soulevées à l'égard de la méthodologie choisie. L'un des critères d'inclusion lors de la phase de recrutement était d'avoir obtenu une évaluation de douance. Or, ceci pose quelques problèmes. D'abord, les adolescents ayant été évalués par un professionnel étaient susceptibles d'avoir vécu des difficultés menant à un processus d'évaluation auprès d'un professionnel. Ensuite, comme l'accès à une telle évaluation dans le système public est assez complexe, plusieurs familles optent pour le privé, ce qui occasionne des coûts importants. Ainsi, en choisissant des adolescents ayant obtenu une évaluation pour cette recherche, il est possible que cela ait privilégié la participation des familles provenant de milieux socioéconomiques favorisés ou la participation de jeunes qui vivent des difficultés (par exemple, la présence de troubles associés), poussant les parents à chercher des réponses ou du soutien. En ce qui concerne le processus d'analyse des données, il aurait été intéressant de soumettre l'analyse des résultats à un accord intra-juge comme suggéré par Paillé et Mucchielli (2012). Finalement, la moitié des participants n'a pas donné suite à nos courriels visant à vérifier que l'analyse et l'interprétation ayant été faites de leurs propos sont fidèles à ce qu'ils ont voulu dire. Cela aurait pu contribuer à une meilleure validité interne des résultats.

## **Conclusion du chapitre 5**

Les éléments de discussion abordés dans ce chapitre nous semblaient véhiculer une importance particulière aux yeux des adolescents doués interviewés. Ceux-ci ont été interprétés à la lumière des connaissances issues de la recherche, apportant ainsi un éclairage particulier à nos résultats présentés au chapitre 4. Finalement, les principales limites de notre recherche ont été énoncées.



## Conclusion

La province de Québec accuse un retard important en ce qui concerne l'éducation des jeunes doués, complètement délaissés par le ministère de l'Éducation pendant près de 40 ans. À ce jour, bon nombre de stéréotypes concernant les jeunes doués sont encore solidement ancrés dans la culture populaire et les enseignants qui doivent composer avec ces jeunes se retrouvent la plupart du temps démunis. En effet, encore aujourd'hui, il n'est pas rare que des enseignants traversent leur formation initiale sans avoir été sensibilisés aux besoins des élèves doués. Pourtant, les difficultés pouvant être vécues par ces élèves à l'école sont bien documentées par la recherche à l'international. Force est de constater que très peu de chercheurs se sont intéressés aux élèves doués québécois et aux pratiques différenciées mises en place pour eux. L'état des connaissances sur ces élèves appelle davantage de recherche en terrain québécois. Ainsi, nous en savons bien peu sur ces élèves et sur leur vécu scolaire. Pourtant, mieux comprendre leur réalité nous permettrait de les accompagner adéquatement dans les difficultés qu'ils peuvent vivre dans le système scolaire et de les soutenir dans l'atteinte de leur plein potentiel.

Comme les élèves sont les principaux acteurs de leur vécu scolaire, le fait de considérer leur point de vue permet de mieux identifier leurs besoins et des voies de solutions adaptées à leur réalité. Les recherches s'étant intéressées au point de vue des élèves doués ont pour la plupart sélectionné des élèves doués déjà performants dans le système scolaire, limitant ainsi la voix des élèves doués sous-performants. La plupart du temps, ces recherches ont employé des questionnaires fermés qui limitent le point de vue des jeunes à des catégories préétablies par les chercheurs. La prise en compte du vécu scolaire des jeunes doués québécois permet de mieux comprendre leur point de vue sans pour autant le contraindre à un cadre théorique fermé. Le choix du terme vécu scolaire appelle en effet, de manière très générale, tout ce qui se rapporte à la vie scolaire d'un élève. Ce choix permet une grande liberté à l'élève, qui peut alors aborder spontanément les dimensions qui véhiculent une plus grande signification à ces yeux.

Cette recherche s'intéresse à la perception que des adolescents doués québécois ont de leur vécu scolaire. Elle s'articule autour de deux objectifs de recherche : 1) décrire le vécu scolaire

d'adolescents doués québécois et 2) mieux comprendre les éléments qui influencent positivement ou négativement le vécu scolaire de ces élèves.

L'approche descriptive interprétative a été privilégiée pour cette recherche. L'échantillon a été constitué à partir d'un appel lancé par l'association Haut Potentiel Québec (HPQ), une association de parents d'enfants doués. Les participants devaient avoir préalablement obtenu une évaluation de douance auprès d'un spécialiste, être âgés de 12 à 18 ans et avoir évolué pendant plusieurs années dans le système scolaire québécois. Huit adolescents (4 garçons et 4 filles) ont participé à la recherche. Après un premier contact téléphonique, les participants ont été invités à un entretien individuel non directif dont la question de départ était « En tant qu'élève doué, peux-tu me parler de ton expérience scolaire? » Les entretiens, enregistrés de manière audio, ont par la suite été transcrits, puis analysés. Les données ont été découpées en unités de sens, puis regroupées en thèmes centraux. Ensuite, ces thèmes ont été analysés en fonction des objectifs de la recherche. Finalement, l'analyse effectuée par l'étudiante-chercheuse a été envoyée à chaque participant, de manière à ce qu'il puisse confirmer que cela correspond bien à ce qu'il a vécu ou qu'il puisse y apporter des modifications afin que cela reflète mieux son expérience.

Afin de favoriser l'atteinte du premier objectif, les thèmes liés au vécu scolaire des participants ont été regroupés en 9 catégories : la relation avec les enseignants, le rapport aux pairs, les résultats scolaires, les difficultés vécues à l'école, les troubles associés, les mesures d'adaptation et de flexibilité, les habiletés, le programme particulier et les déménagements ou changements d'école.

Le second objectif visait à répertorier les éléments exerçant une influence sur le vécu scolaire des participants. L'évaluation de douance, les mesures d'adaptation et la médication reliées à un trouble associé, les enseignants, les programmes particuliers et la prise en compte des intérêts de l'élève constituent des éléments qui teintent positivement le vécu scolaire des participants. À l'inverse, certains thèmes ont laissé une trace négative dans l'expérience des participants. C'est le cas de la fermeture aux besoins d'apprentissage des jeunes doués, le jugement des pairs ou des enseignants, l'ennui, la répétition et l'isolement.

L'interprétation des résultats s'articule autour de dix éléments, regroupés en trois catégories. En voici les lignes principales :

- La relation avec les enseignants revêt une signification particulièrement importante pour les jeunes doués, qui éprouvent le besoin d'entrer en relation avec l'adulte pour nourrir leur besoin de socialisation. L'utilisation de pratiques pédagogiques adaptées à leurs besoins d'apprentissage et la bienveillance de l'enseignant favorisent l'établissement d'une telle relation.
- Les difficultés sur le plan social sont exacerbées par des champs d'intérêt différents de ceux des pairs et par certaines caractéristiques propres à la douance.
- Un trouble associé peut teinter grandement le vécu scolaire des jeunes doués. Ce trouble peut être compensé et diagnostiqué tardivement et peut être à l'origine d'une sous-performance scolaire.
- Les jeunes doués peuvent être particulièrement vulnérables à une baisse de motivation selon la relation qu'ils entretiennent avec leur enseignant ou le sens qu'ils attribuent aux apprentissages. Leur motivation exerce une influence sur leurs résultats scolaires. Les transitions peuvent aussi affecter les résultats scolaires des jeunes doués et plus particulièrement ceux qui sont doublement exceptionnels.
- Les habiletés des jeunes doués les rendent particulièrement vulnérables à l'ennui en classe et à des difficultés de l'ordre de la concentration.
- La mise en place d'un environnement pédagogique stimulant et le retrait de tâches simples et répétitives favorisent l'engagement et l'attention des jeunes doués en classe.
- L'évaluation de douance favorise une meilleure estime de soi chez les jeunes doués, une meilleure compréhension d'eux-mêmes et une meilleure compréhension de leurs besoins. Elle a aussi un effet bénéfique sur leur motivation.
- Les jugements et les stéréotypes véhiculés dans la culture peuvent influencer l'attitude des enseignants à l'égard des jeunes doués et contribuer à l'émission de commentaires nuisibles à leur développement.
- Le vécu scolaire des adolescents doués semble différer légèrement de celui de leurs pairs neurotypiques.

Les connaissances acquises dans le cadre de cette recherche posent les bases pour une meilleure compréhension du vécu scolaire des jeunes doués au Québec. Elles permettent notamment

d'avoir un aperçu du vécu scolaire d'adolescents doués québécois et de mieux comprendre, à travers leurs yeux, leur réalité. En ce sens, ces connaissances constituent un gain pour la recherche. Cependant, elles ne sont pas suffisantes pour assurer une pleine compréhension du phénomène et appellent davantage de recherches sur le sujet. D'ailleurs, des études pourraient creuser davantage certaines pistes obtenues dans cette recherche, comme l'impact du profil de douance (intensité de la douance, homogène versus hétérogène) ou du sexe sur le vécu scolaire des jeunes doués. Cette étude apporte néanmoins quelques éclairages intéressants pour l'accompagnement pédagogique des jeunes doués. L'établissement d'une relation enseignant-élève et la reconnaissance de leurs besoins d'apprentissage revêtissent une importance singulière dans le vécu scolaire des jeunes doués. À l'inverse, l'émission de commentaires dénigrants et de jugements concernant la douance peut réellement avoir un impact négatif sur la relation enseignant-élève, mais aussi sur le vécu scolaire des adolescents doués.

## Références bibliographiques

- Adams-Byers, J. Whitsell, S. S. et Moon, S. M. (2004). Gifted student's perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly* 48(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/001698620404800102>
- Académie de Toulouse. (2017). *La santé des collégiens en Midi-Pyrénées*. [https://www.orsmip.org/tlc/VecuScolaire\\_13-06-2017.pdf](https://www.orsmip.org/tlc/VecuScolaire_13-06-2017.pdf)
- Aubry, A. (2018). *Le fonctionnement cognitif des enfants et adolescents à haut potentiel intellectuel : investigation de la mémoire de travail et des réseaux attentionnels* [thèse de doctorat, Université de Picardie Jules Verne]. Theses.fr. <https://www.theses.fr/2018AMIE0063>
- Babault, S. et Puren, L. (2005). Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou de submersion : impact du vécu scolaire sur le « déjà là » familial. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 6, 82-102. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00276279>
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord : un instrument de collecte de données indispensable. *Recherches qualitatives hors-série*, 2, 98-114. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf)
- Beach, L. A. (2003). *Tall poppies: Personality characteristics of gifted high school students* [thèse de doctorat inédite]. Ashland University.
- Bélanger, M. (2018a). *Qu'est-ce que la douance et comment l'évalue-t-on?* Cliniques de Psychologie TDAH Montérégie et Douance-Haut-Potentiel. [https://ciddt.ca/ciddt-quest-ce-que-la-douance-et-comment-levalue-t-on/#:~:text=Des%20aptitudes%20intellectuelles%20sup%C3%A9rieures%20%C3%A0,sp%C3%A9cifiques%20%C3%A0%20un%20domaine%20\(p.&text=compr%C3%A9hension%20et%20expression%20orale%20ou,%2C%20musique%2C%20art%2C%20leadership\)%3B](https://ciddt.ca/ciddt-quest-ce-que-la-douance-et-comment-levalue-t-on/#:~:text=Des%20aptitudes%20intellectuelles%20sup%C3%A9rieures%20%C3%A0,sp%C3%A9cifiques%20%C3%A0%20un%20domaine%20(p.&text=compr%C3%A9hension%20et%20expression%20orale%20ou,%2C%20musique%2C%20art%2C%20leadership)%3B)
- Bélanger, M. (2018b). Profil doublement exceptionnel (2E) - Douance + Trouble d'apprentissage (TA). Cliniques de Psychologie TDAH Montérégie et Douance-Haut-Potentiel. [https://www.tdahmonteregie.com/files/twice-exceptional-douance-et-trouble-apprentissage\(2018\).pdf](https://www.tdahmonteregie.com/files/twice-exceptional-douance-et-trouble-apprentissage(2018).pdf)
- Bélanger, M. (2019). *La douance : comprendre le haut potentiel intellectuel et créatif*. Éditions Midi Trente.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : Le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/>
- Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective: student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*, 31(4), 217-223. <https://doi.org/10.1080/02783190903177580>



- Besançon, M. et Peters, W. (2006). Sous-réalisation chez les enfants à haut potentiel : approches, conseils et solutions. Dans Weil-Barais (dir.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* (p. 244-259). Éditions Bréal.
- Bléandonu, G. et Revol, O. (2010). Précocité, talents et troubles des apprentissages. Dans Chokron, S. et Démonet, J-F. (dir.), *Approches neuropsychologique des troubles des apprentissages*. De Boeck Supérieur.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation dans l'école*. Centre pour l'étude de l'éducation inclusive. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf>
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion : une pédagogie de la diversité. Dans Rousseau, N. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> édition, p. 49-63). Presses de l'Université du Québec.
- Boucher, L-P. et Ouellet, J. (1984). L'impact de la taille de l'école secondaire sur le vécu scolaire. *Revue canadienne de l'éducation* 9(1), 45-72. <https://doi.org/10.2307/1494449>
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif* (édition revue et corrigée). Presses de l'Université du Québec.
- Brasseur, S. et Grégoire, J. (2010). L'intelligence émotionnelle - trait chez les adolescents à haut potentiel : spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, 1(1) 59-76. <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2010-1-page-59.htm>
- Caroff, X., Jouffray, C., Jilinskaya, M. et Fernandez, G. (2006). Identification multidimensionnelle du haut potentiel : mise au point d'une version française des échelles d'évaluation des caractéristiques de comportement des élèves surdoués. *Bulletin de psychologie*, 485(5), 469-480. <https://doi.org/10.3917/bupsy.485.0469>
- Chevrier, E., Gascon, L. et Lussier, F. (2017). *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent : troubles développementaux et de l'apprentissage* (3<sup>e</sup> édition). Dunod.
- Chouinard, R., Bowen, F., Fallu, J-S., Lefrançois, P. et Poirier, L. (2012). *L'incidence du programme d'intervention 80, Ruelle de l'Avenir sur le vécu scolaire des élèves*. <http://www.sciencepourtous.qc.ca/wp-content/uploads/ruelle80.pdf>
- Clark, D. (2009). Student voice : perceptions of the Gifted Kids Programme Alumni 2000-2007 [mémoire de maîtrise, Massey University]. Massey Documents. <https://mro.massey.ac.nz/handle/10179/11271>
- Coleman, L. J. et Cross, T. L. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the education of the gifted* 37(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/0162353214521486>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *Le défi d'une réussite de qualité : rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra92-93.pdf>

- Conseil supérieur de l'éducation. (2018). Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018. Québec, Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/02/2019-02-evaluer-pour-que-ca-compte-vraiment-rapport-2016-2018-etat-et-besoins-50-0508.pdf>
- Cordier, A. (2013). Dépistage de la précocité intellectuelle chez l'enfant : quel ressenti pour les familles? *Médecine humaine et pathologie*. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00960897/document>
- Courtinat-Camps, A. et Prêteur, Y. (2010). Expérience scolaire à l'adolescence : quelles différences entre les filles et les garçons? Dans Croity-Belz, S. et al. (dir.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. ERES : Hors collection.
- Cuche, C., Genicot, A-S., Goldschmidt, I. et Van de Moortele, G. (2010). *L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels : rôle de la relation avec les enseignants et les pairs*. *Enfance*, 2010(1), 111-128. <https://doi.org/10.4074/S0013754510001102>
- Cuche, C. (2013). *Étude des croyances motivationnelles chez les adolescents à haut potentiel intellectuel* [thèse de doctorat inédite]. Université catholique de Louvain.
- Dauber, S. L. et Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-14. Davidson Institute. <http://www.davidsongifted.org/search-database/entry/a10220>
- Donnay, J., Canivet, C., Cuche, C., Jans, V., Lecocq, C. et Lombart, A.-F. (2006). Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire? Faculté Universitaires Notre-Dame de la Paix. <https://researchportal.unamur.be/en/publications/pourquoi-certains-%C3%A9l%C3%A8ves-d%C3%A9crochent-ils-au-secondaire-alors-qu'ils-2>
- Duval, M-P. (2015). *Doués et oubliés : maman, quand est-ce que j'apprends?* [Film documentaire]. Montréal, Québec : Pamplémousse Média.
- Feldhusen, J. F. et Dai, D. Y. (1997). Gifted students' attitudes and perceptions of the gifted label, special programs, and peer relations. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9(1), 15-20.
- Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation* 30(1), 125-142. doi : 10.7202/011773ar
- Gagné, F. (2009). *Construire les talents à partir de la douance : bref survol du MDDT 2.0*. [http://docs.wixstatic.com/ugd/b64a15\\_c52d4c83fe6b4fd6b23ef92db6fe0d99.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/b64a15_c52d4c83fe6b4fd6b23ef92db6fe0d99.pdf)
- Gagné, F., Shore, B. M. et Thomas, M. (1989). *Pour une personnalisation du dossier de la douance au ministère de l'Éducation du Québec*. Douance Québec. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4225.9609>
- Gallagher, F. (2014). La recherche descriptive interprétative : description des besoins psychosociaux de femmes à la suite d'un résultat anormal à la mammographie de dépistage du cancer du sein. Dans

Corbière, M. et Larivière, N. (dir.). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presses de l'Université du Québec.

Gauvrit, N. (2014). *Les surdoués ordinaires*. Presses universitaires de France.

Gaudreau, J. (2017). Le point de vue d'adultes québécois ayant vécu l'expérience de la non-scolarisation (unschooling) au cours de leur enfance et/ou de leur adolescence : une approche phénoménologique [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9624/>

Geake, J. G. et Gross, M. U. M. (2008). Teacher's negative affect toward academically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231. <https://doi.org/10.1177/0016986208319704>

Gibello, B. (1997). Les échecs scolaires des enfants surdoués. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 10(4), 234-236. [https://doi.org/10.1016/S0987-7983\(97\)80030-8](https://doi.org/10.1016/S0987-7983(97)80030-8)

Gruda, A. (2009, 21 novembre). Tourner le dos aux surdoués. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/quebec-canada/education/200911/20/01-923592-tourner-le-dos-aux-surdoues.php>

Guskin, S., Okolo, C., Zimmerman, E. et Peng, J. (1986). Being labeled gifted or talented: meanings and effects perceived by students in special programs. *Gifted Child Quarterly*, 30, 61-65. <https://doi.org/10.1177/001698628603000203>

Janos, P. M., Marwood, K. A. et Robinson, N. M. (1985). Friendship Patterns in Highly Intelligent Children. *Roeper Review*, 8(1), 45-49. <https://doi.org/10.1080/02783198509552929>

Kalubi, J.-C. et Houde, S. (2008). Pratiques d'intégration à l'école secondaire : points de vue des élèves sur la médiation éducative. *Carrefours de l'éducation*, 2, 219-138. <https://doi.org/10.3917/cdle.026.0129>

Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-39. <https://www.usherbrooke.ca/psychologie/recherche/publications/volume-9-no-2/>

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> édition). Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Kerr, B., Colangelo, N., et Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 245-247. <https://doi.org/10.1177/001698628803200201>

Kostogianni, N., Daoudi, A., & Andronikof, A. (2009). Profil intellectuel et relations interpersonnelles chez des enfants et des adolescents surdoués. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 57(5), 379-384. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2009.05.002>

Krneta, D. L. (2016). Perceptions of present and vision of future of gifted students. *Universal Journal of Educational Research* 4(8), 1745-1752. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040801>

- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/8479>
- Laliberté, C. (2015). *Les perceptions d'adolescents à haut potentiel intellectuel à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Séaphore. <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1178/>
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Poupart, J., Groulx, L-H., Deslauriers, J-P., Laperrière, A. Mayer, R. et Pires, A., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 376-389). Chenelière éducation.
- Lautrey, J. (2004). Introduction : hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème. *Psychologie Française*, 49(3), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.03.001>
- Liratni, M. et Pry, R. (2007). Psychométrie et WISC IV : quel avenir pour l'identification des enfants à haut potentiel intellectuel? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 55(4), 214-219. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2007.06.003>
- Louis, J.-M. et Ramond, F. (2013). *Scolariser l'élève intellectuellement précoce* (2<sup>e</sup> édition). Dunod.
- Lubart, T. et Jouffray, C. (2006). Concepts, définitions et théories. Dans Weil-Barais (dir.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Éditions Bréal.
- Malo, A. et Rahm, J. (2014). La voix des jeunes à l'école et au-delà : envisager de nouvelles possibilités. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 1-21. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.1.1>
- Malo, A. (2014). « Un élève comme nous » : apports d'une perspective interactionniste stratégique pour comprendre le point de vue d'élèves au secondaire sur l'expérience d'avoir un stagiaire en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 24-45. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.1.24>
- Manaster, G. J., Chan, J. C., Watt, C., et Wiehe, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness : A partial replication. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 176-178. <https://doi.org/10.1177/001698629403800404>
- Massé, L. et Gagné, F. (2001). Adaptation socioaffective des élèves doués et relations avec les pairs. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 30(1), 41-63. [https://www.researchgate.net/publication/273772437\\_Ajustement\\_socio-affectif\\_des\\_eleves\\_doues\\_et\\_relations\\_avec\\_les\\_pairs](https://www.researchgate.net/publication/273772437_Ajustement_socio-affectif_des_eleves_doues_et_relations_avec_les_pairs) *Revue canadienne de psychoéducation*
- McNabb, T. (1997). From potential to performance: motivational issues for gifted children. Dans Colangelo, N. et Davis, G. A. (dir.), *Handbook of gifted education* (p. 408-415). Allyn and Bacon.
- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative research: A guide to design an implementation*. John Wiley and Sons.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse de données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.

- Ministère de l'Éducation (Québec). (1985). *Les élèves doués et talentueux à l'école : état et développement*. Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation (Québec). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-adaptee-a-tous-ses-eleves-politique-de-ladaptation-scolaire/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (Québec). (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (Québec). (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf)
- Miserez-Caperos, C., Gerber, P.-Y. et Schertenleib, G.-A. (2019). Parcours de scolarisation de trois élèves HP : vécus et perceptions des élèves, leurs parents et enseignants. *Revue hybride de l'éducation*, 3(1). 75-95. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.981>
- Mullet, D. R. et Rinn, A. N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, misdiagnosis, and dual diagnosis. *Roeper Review*, 37(4), 195-207. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077910>
- Nunès, K. et Rivard, J. (2019). *Comprendre la douance : pour en finir avec le mythe du génie à qui tout réussit*. Les Éditions de l'Homme.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Armand Collin.
- Pépin, M. (2014). Intégrer les points de vue des élèves dans les recherches en contexte scolaire : promesses théoriques et écueils pratiques de l'ethnographie visuelle. *Revue canadienne de l'éducation* 37(1), 163-183.
- Perron, M., Gaudreault, M., Veillette, S. et Richard, L. (1999). *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif. Faits saillants de la phase II*. <https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/PDF/FaitsSaillantsPhase2.pdf>
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans Poupart, J., Groulx, L.-H., Deslauriers, J.-P., Laperrière, A. Mayer, R. et Pires, A., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-80). Chenelière éducation.
- Reis, S. M. et McCoach, D. B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Renzulli, J. (2006). Qu'est-ce que le haut potentiel et comment peut-on le développer chez l'enfant et l'adolescent? *Bulletin de psychologie*, 485(5), 463-468. doi: 10.3917/bupsy.485.0463

- Rivest, M. (2013). *La prévalence de la sous-performance scolaire et l'étude de ses déterminants chez les élèves québécois doués et non doués du secondaire* [mémoire de maîtrise] Université du Québec à Montréal. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5609/>
- Robert, G., Kermarrec, S., Guignard, J.-H., et Tordjman, S. (2010). Signes d'appel et troubles associés chez les enfants à haut potentiel. *Archives de Pédiatrie*, 17(9), 1363-1367. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2010.05.019>
- Rouaud, É. (2020). *Élèves doués et expérience scolaire : Le point de vue d'élèves doués, en 2e cycle du secondaire, scolarisés en classe de douance* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24562>
- Silverman, L. K. (2003). Gifted children with learning disabilities. Dans Colangelo, N. et Davis, G. A. (dir.), *Handbook of gifted education* (3<sup>e</sup> édition, vol. 3, 533-543). Allyn and Bacon.
- Snyder, K. (2013). *Preventing underachievement using suggestions from intellectually gifted recent high school graduates* [thèse de doctorat inédite]. Walden University.
- Teixeira, M. (2019). La composition de la classe et l'éducation inclusive : recension des écrits. PÉRISCOPE. [https://www.periscope-quebec/sites/default/files/composition\\_classe\\_teixeiramarta\\_2019.pdf](https://www.periscope-quebec/sites/default/files/composition_classe_teixeiramarta_2019.pdf)
- Terrassier, J. C. (1981). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. ESF Éditeur.
- Théberge, N. et Rousseau, N. (2009). Une école pour m'aider à persévérer : perceptions des jeunes de 15 à 18 ans. Dans Rousseau, N. (dir.) *Enjeux et défis associés à la qualification : la quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Thorne, S. (2016). *Interpretative description: Qualitative research for applied practice* (2<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Thorne, S., Kirkham, S. R., et MacDonald-Emes, J. (1997). Interpretive description : A noncategorical qualitative alternative for developing nursing knowledge. *Research in Nursing & Health*, 20(2), 169-177. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199704\)20:2<169::AID-NUR9>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199704)20:2<169::AID-NUR9>3.0.CO;2-I)
- Thorne, S., Kirkham, S. R., et O'Flynn-Magee, K. (2004). The Analytic Challenge in Interpretive Description. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/160940690400300101>
- UNESCO. (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre)
- Valeau, P., et Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord : Un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives. *Recherches Qualitatives*, 35, 76-100.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Beljan, P., Webb, N. E., Kuzujanakis, M. Olenchak, F. R., Goerss, J. (2016). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults : ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression and other disorders* (2<sup>e</sup> éd.). Great Potential Press, Inc.





## Annexe 1

### Guide d'entretien<sup>6</sup>

Le point de vue d'adolescents doués québécois sur leur vécu scolaire : une approche  
phénoménologique

Chercheuse principale : Caroline Caissie, candidate à la maîtrise en psychopédagogie, département de psychopédagogie et d'andragogie, faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directrice de recherche : Mélanie Paré, Ph.D. Professeure agrégée, département de psychopédagogie et d'andragogie, faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

### Renseignements généraux

Date de l'entretien : \_\_\_\_\_

Lieu : \_\_\_\_\_

Nom de la personne interviewée ou code : \_\_\_\_\_

Durée de l'entretien : \_\_\_\_\_

### Préparatifs

1. Avoir en main le matériel d'enregistrement fonctionnel et prêt à être utilisé, ainsi que le matériel nécessaire pour le charger. Prévoir un téléphone intelligent pour un second enregistrement de sécurité.
2. Imprimer deux copies du formulaire de consentement, le guide d'entretien et le formulaire d'identification du participant.
3. Établir l'horaire de façon précise et déterminer le lieu de la rencontre.
4. Mettre de côté toute préoccupation qui pourrait nuire à la qualité de l'entretien et se préparer à une attitude d'ouverture et d'écoute active.

---

<sup>6</sup> Inspiré de Boutin (1997) et de Gaudreau (2017).



## **Accueil, présentation de la recherche et demande de consentement**

1. Prendre le temps de bien accueillir le participant et de développer un bon contact avec lui.
2. Donner un ton agréable à la relation et présenter la démarche de l'entretien dans les grandes lignes : titre et résumé sommaire de la recherche, rappel des règles d'éthique et des modalités de fonctionnement de la rencontre (durée prévue, possibilité de pause ou de retrait, enregistrement, prise de notes durant l'entretien pour mieux suivre le fil de la discussion et se remémorer des questionnements ou des demandes de clarification, etc.).
3. Encourager le participant à exprimer ses sentiments à l'égard de la situation qu'il est en train de vivre.
4. Lire au participant le formulaire de consentement et lui demander de signer s'il est d'accord. N'exercer aucune pression sur le participant.
5. Inciter le participant à poser des questions s'il le désire.

## **Déroulement de l'entretien**

1. Démarrer les appareils d'enregistrement et s'assurer de leur bon fonctionnement et positionnement.
2. Poser la question d'ouverture de l'entretien, soit : « En tant qu'adolescent doué, peux-tu me parler de ton expérience scolaire? »
3. Vérifier la compréhension de cette question en se préoccupant de savoir comment le participant reçoit la question : la comprend-il? Est-il à l'aise d'y répondre? Etc.
4. Adopter une attitude détendue et être attentive à ses comportements verbaux et non verbaux, ainsi qu'à ceux du participant.
5. Encourager l'expression des sentiments, des émotions et des idées du participant. Être à l'écoute des silences, qui portent aussi un sens.
6. Relancer le participant à l'aide de questions soulevées par ses réponses ou en l'amenant à clarifier ses propos. Les interventions peuvent également servir à rediriger un témoignage qui s'éloigne du phénomène à l'étude. Les questions suivantes peuvent également servir à relancer l'entretien :
  - Comment perçois-tu...?

- Comment as-tu ressenti...?
- Comment te sens-tu (ou t'es-tu senti) quand...?
- De quelle(s) façon(s)...?
- Peux-tu préciser...?
- Peux-tu développer...?
- Tu as dit tout à l'heure que...? Peux-tu m'en dire plus?
- Qu'est-ce que cela veut dire?
- Peux-tu m'expliquer...?
- Peux-tu me décrire...?

## **Conclusion**

1. Faire une synthèse de l'entretien avec le participant et vérifier si les informations retenues lui semblent exactes.
2. Remercier le participant et l'inviter à compléter ses propos s'il désire ajouter un élément.
3. Rappeler au participant qu'il pourrait être amené à valider certains de ses propos pendant l'analyse des données.
4. Conclure l'entretien en prenant soin de rassurer le participant, au besoin, sur la confidentialité des propos tenus au cours de l'entretien.

## **Après l'entretien**

1. Mettre fin aux enregistrements.
2. Inviter le participant à partager ses impressions relativement à l'entrevue.
3. Noter la durée de l'entretien.
4. Consigner dans le journal de bord toute information pertinente : circonstances dans lesquelles s'est déroulé l'entretien, les commentaires du participant, attitudes et résistances ressenties pendant l'entretien, pistes de réflexion, aspects à approfondir, réponses laissées en suspens, etc.

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 evenly spaced horizontal black lines across its entire width, typical of notebook or school paper. The background is a solid off-white color, and there are no margins, text, or other markings present.

## Annexe 2

### Extrait de la grille préliminaire de thèmes

Thème	Définition	Extrait du verbatim
<b>Adaptations MES-ADAPT</b>	Tout ce qui concerne les mesures ayant été mises en place auprès du participant pour favoriser sa participation en classe, pour augmenter sa motivation ou pour le faire progresser. Peut aussi désigner l'absence de telles interventions.	« Soit je connectais vraiment et [les enseignants] m'encourageaient et ils me faisaient par exemple corriger des examens ou ils me faisaient des petites activités facultatives. Soit c'était tout le contraire, ils étaient vraiment fermés à ça et ils me faisaient ressentir que c'était lourd et que ça n'avait pas sa place dans la classe. » (Jade)
<b>Occupations en classe OC-CLASSE</b>	Désigne les occupations du participant en classe quand il s'ennuie, quand il est distrait ou quand il termine la tâche d'apprentissage avant les autres. Cela inclut les occupations initiées par le participant, qu'elles soient permises par l'enseignant ou non, ainsi que les occupations initiées par l'enseignant.	« Puis, justement, dans mes premières années au primaire, ça m'arrivait beaucoup de dessiner en classe, justement parce que je n'étais pas attentif. » (Lucas)
<b>Perception de soi (PERCEPT-SOI)</b>	Désigne l'image que le participant se fait de lui-même par rapport aux autres, la façon dont il se perçoit.	« Avant, je ne comprenais pas ce qui clochait chez moi. J'essayais de m'adapter et je me disais juste que j'étais bizarre, que je devais changer. Mais maintenant, je m'accepte pour qui je suis et je me dis que ça fait partie de moi. » (Jade)
<b>Rapport aux autres (RAPP-AUTRES)</b>	Désigne la façon dont le participant perçoit ses relations avec ses pairs, ses interactions avec ces derniers ou, plus globalement, sa capacité à s'intégrer socialement.	« Ça change que mettons, moi, à chaque fois, dehors, mes amis parlent de ce qu'ils ont trouvé dur, puis là moi je leur dit moi j'ai trouvé ça facile, là ils ne comprennent pas. Ou mettons moi je parle de certains sujets que j'aime, puis j'en sais beaucoup dessus, puis eux ils trouvent toujours ça bizarre que j'en sache autant sur le sujet, puis là ils sont tannés que je parle toujours de la même chose. » (Clara)
<b>Relation avec enseignants (REL-ENS)</b>	Inclut tout ce qui a trait à la dynamique élève-enseignant. Cela peut désigner une relation en particulier, certaines expériences ou un point de vue global.	« Souvent, j'allais parler avec mes professeurs de théorie du Big Bang et de la création de l'univers mais, juste avec mes professeurs. Puis même encore aujourd'hui les gens avec qui je parle le plus, ce sont mes professeurs, après le cours ou pendant le cours. Et ce n'est pas nécessairement de sujets d'école mais c'est que je peux avoir des discussions plus intéressantes qu'avec des adolescents de mon âge » (Marine)

## Annexe 3

### Extrait de la grille finale de thèmes

Thème	Définition	Extrait du verbatim
<b>Jugements (JGMT)</b>	Désigne les jugements qui ont été perçus par les participants à leur sujet ou, plus largement, sur les individus doués, qu'ils soient de l'ordre du stéréotype, du préjugé ou de l'incompréhension.	« Même des professeurs qui disent "Bien là, elle a une douance, pourquoi est-ce qu'elle a des notes basses?" Parce qu'on a du stress, parce que justement les gens ne voient pas que, comme tout le monde, on peut être stressé et que souvent, c'est même pire. Ils disent : "Mais non, ils ne peuvent pas avoir de difficulté." » (Marine)
<b>Ennui (ENNUI)</b>	Inclut tout sentiment de désintérêt relié à des tâches scolaires ou à l'école en général.	« J'avais pas nécessairement des mauvais résultats, mais c'est parce que le cours, comment je pourrais, je le trouvais plate. » (Lucas)
<b>Isolement (ISOL)</b>	Inclut les énoncés qui dénotent, implicitement ou explicitement, un sentiment de solitude ou d'isolement (volontaire ou involontaire).	« On ne s'en vante pas non plus de notre douance, on le dit à personne, donc on ne sait pas qui d'autre en a. On est tout seuls. » (Marine)
<b>Évaluation de douance (ÉVAL-DOUANCE)</b>	Inclut tout ce qui aborde l'évaluation de la douance auprès d'un professionnel : motivation, conditions de réalisation, émotions suscitées par le processus, effets à court, moyen ou long terme, etc.	« Avant, je disais : "t'es ben bizarre!" tout le temps, mais maintenant, vu que je sais que c'est comme moi qui est bizarre genre, c'est... Je dis plus ça » (Théo)
<b>Répétition (REP)</b>	Désigne le caractère répétitif de certains contenus, de certains gestes pédagogiques ou de certaines tâches scolaires.	« Ben admettons les exercices, on en faisait 71 000 pareils. » (Théo)
<b>Médication (MEDIC)</b>	Inclut toutes les références à la prise d'une médication : sa nature, ses fonctions, ses effets à court, moyen ou long terme, etc.	« C'est quand même drôle, mais je trouve, niaisieux à dire, mais ma médication me représente un peu. Autant j'ai des difficultés d'apprentissage que de la douance, il y en a beaucoup qui vont dire, ah, ça se contredit. Mais ma médication, je prends des relaxants, ceux qui relaxent pour mon anxiété, mais je prends aussi de la vivance, là. Fait que ça me réveille, pis ça me tient tout le temps active et concentrée. Pour justement, mon déficit d'attention. Ça vient un peu me réveiller, pis l'autre, il me calme. Pis un peu des deux, ouais. » (Chloé)
<b>Champs d'intérêt (CHAMP-INT)</b>	Désigne tous les champs d'intérêt, loisirs ou passions évoqués par les participants.	« J'ai toujours été intéressé par l'aviation et le voyage, des matières qu'on ne voit pas du tout à l'école et je me disais que ça ne servait à rien, mais en fait, oui. Je ne le voyais pas à ce moment-là. » (Thomas)

## Annexe 4

### Extrait de l'arbre thématique final

Rubriques	Catégories	Thèmes (codes)
VS : Vécu scolaire	REL-ENS : Relations avec les enseignants	REC-BA : Reconnaissance des besoins d'apprentissage
		ENG-ENS : Engagement de l'enseignant
		CH : Présence de choix
		CAR-C : Caractéristiques des cours
		INTER : Rôle d'interlocuteurs
		CD : Comportements destructeurs
	RP : Rapport aux pairs	DIFF-INT : Champs d'intérêt différents
		REL+ : Relations positives
		SENT-DÉCAL : Sentiment de décalage
		MEC-ADAPT : Mécanisme d'adaptation
	RS : Résultats scolaires	MOT-INT : Motivation intrinsèque
		MOT-EXT : Motivation extrinsèque
		SIGNAL : Signal d'alarme
		BAISSE-SEC : Baisse au secondaire
	DIFF-ECOL : Difficultés vécues à l'école	CONC : Concentration
		COMP : Comportement
	T-ASS : Troubles associés	DYSP : Dyspraxie
		DYSL : Dyslexie
		S-DYS : Syndrome dysexécutif
		TDA/H : Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
		MÉDIC : Médication
		ANX : Anxiété
		STRESS : Stress
		COORD-OC : Coordination oculaire
		PI : Plan d'intervention
	MES-ADAPT : Mesures d'adaptation	FONC-PI : Fonction du PI
		AID-TECH : Aides technologiques
		TIERS-T : Tiers temps
		AM-HOR : Aménagement horaire
		FLEX : Flexibilité pédagogique
	HABIL : Habiletés	FACIL : Facilité
		RAPID : Rapidité
	PROG-PART : Programme particulier	INT : Intérêt
		COMPACT : Compactage
	CHGMT : Déménagements et changements d'école	ADAPT : Adaptation
		CHGT+ : Changement positif

## Annexe 5

### Extraits du journal de bord

#### Collecte des données

Dates	Entrées au journal de bord
Hiver 2019	Je discute avec ma direction de recherche à la suite de la transcription de mon premier entretien. Je me demande si certaines de mes questions suggèrent des pistes de réponse au participant. Aussi, j'ai l'impression de parfois « meubler » le silence et de ne pas toujours laisser suffisamment de temps au participant pour me répondre. Certains ajustements sont proposés par ma direction de recherche. Nous sommes satisfaites de la quantité et de la richesse des informations recueillies.
	Pendant ma collecte, deux entretiens me laissent perplexe. Je n'ai pas l'impression d'avoir recueilli autant d'informations que lors des entretiens précédents. J'écoute les enregistrements de ces entretiens en me demandant comment j'aurais pu amener ces participants à s'ouvrir davantage à moi. Je me demande aussi si je réagis ainsi parce que moins d'informations émergent de ces entretiens que je ne le souhaitais, ou si c'est mon regard sur les informations qui me laisse cette impression. Autrement dit, les attentes que j'entretenais à l'égard de ces entretiens à la lumière des entretiens précédent influencent-elles le regard que je porte sur la valeur des informations recueillies?
	Des propos recueillis pendant un entretien suscitent de vives réactions chez moi. Je ressens beaucoup d'empathie pour ce participant, mais aussi un soupçon de colère quant à une situation qu'il a vécu. Il m'est difficile, pendant quelques minutes, de ne pas laisser transparaître mes émotions. Je prends une gorgée d'eau et je prends des notes dans mon guide d'entretien pour me calmer et m'aider à me recentrer sur les propos du participant. Je décide d'aborder avec empathie l'expérience du participant et de chercher plutôt à comprendre ce qu'il a ressenti au même moment, ce qui me permet de me distancier de mes propres émotions.
Printemps 2019	À la fin de ma collecte, je discute avec ma direction de recherche. Je mentionne que tous les participants abordent, à un moment ou à un autre, la question des résultats scolaires pendant l'entretien. Au fil de la conversation, nous réalisons que certains participants abordent spontanément ce sujet, mais que d'autres l'abordent à la suite de certaines de mes questions qui vont en ce sens. Je réalise que, malgré moi, j'ai peut-être accordé trop d'importance à cette dimension, ce qui peut être influencé par ma profession d'enseignante. Nous décidons donc de traiter prudemment les propos des participants portant sur les résultats scolaires lorsqu'ils n'ont pas émergé spontanément des propos des participants.